

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**NIELI DE SOUZA MELO**

**SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**João Pessoa/PB**

**2018**

**NIELI DE SOUZA MELO**

**SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Federal da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luisa Nogueira de  
Amorim.

**João Pessoa/PB**

**2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M528s Melo, Nieli de Souza.

SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Nieli de Souza  
Melo. – João Pessoa, 2018.

72f. : il.

Orientação: Ana Luisa Nogueira de Amorim.  
Monografia (Graduação) – UFPB/CE.

1. Formação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Educação  
Infantil. 4. Saberes. I. Amorim, Ana Luisa Nogueira de.  
II. Título.

UFPB/BC

Nieli de Souza Melo

**SABERES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A presente monografia foi apresentada e examinada pela Banca examinadora  
abaixo nomeada, tendo sido aprovada em 13 / 06 / 2018.


**BANCA EXAMINADORA**



---

Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim- UFPB

(Orientadora)



---

Profª Drª Emília Cristina Ferreira de Barros – EEBAS/UFPB

(Professora Examinadora)



---

Profª Drª Ana Paula Furtado Soares Pontes – DHP/UFPB

(Professora Examinadora)

João Pessoa- PB

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, no qual busquei forças para realizar meus sonhos, mantendo-me firme no percurso desse trabalho.

A minha mãe Edinalva, que me guiou pelo caminho das primeiras letras, e do mundo sendo minha inspiração de força e dedicação.

A Josias que deu todo o apoio para a concretização desse sonho, incentivando e orientando a nunca desistir.

A minha orientadora Professora Ana Luisa Nogueira de Amorim, por suas orientações, sua confiança em meu trabalho, paciência e por todas as palavras de bom ânimo e conhecimento transmitidos para a realização desse trabalho. Essas palavras são poucas para agradecer tamanho compromisso.

A minha irmã Maria se cheguei até aqui foi também por causa de você.

A Marcos, que de certa forma, contribuiu para a minha formação desde a inscrição no vestibular.

Aos meus colegas de turma, Klebson, Fabrícia, Selma e Lúcia por participar ativamente em cada etapa do caminho trilhado no curso. Levarei a nossa amizade para a vida.

A minha colega Jacinta, que compartilhou dos momentos bons e ruins da vida de residente.

A melhor supervisora de estágio que já tive, Liara agradeço sua amizade e otimismo, não apenas em mim, mas no curso de Pedagogia como espaço de transformação para uma sociedade mais justa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização dessa etapa da minha vida, o meu muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho trata dos saberes dos profissionais da educação infantil construídos durante a sua formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Partindo-se da concepção da Pedagogia como formação docente que compartilha da trajetória histórica da organização da educação e da formação universitária, aborda o surgimento do próprio curso de Pedagogia no Brasil e na UFPB, que em meio a sua reestruturação se correlaciona com a trajetória da história da infância e da educação infantil. As especificidades das crianças definem a função da Educação Infantil, como de educar-cuidando visando propiciar o desenvolvimento integral, implicando em práticas pedagógicas que respeitem as especificidades infantis e promovam a inserção das crianças nas práticas da cultura. Estes fatores corroboram com o desdobramento a respeito das discussões conceituais dos saberes que evolve a formação do profissional da educação infantil, em específico, os profissionais formados em Pedagogia, o que suscitou a questão de nossa pesquisa: Quais saberes o curso de Pedagogia traz como contribuição para a formação do profissional da Educação Infantil? A pesquisa teve como objetivo geral analisar os saberes desenvolvidos pelos pedagogos durante sua formação que possibilitam sua atuação profissional na Educação Infantil. A pesquisa desenvolveu-se segundo os princípios da abordagem qualitativa adotando também a pesquisa de campo exploratória, com utilização de questionário com perguntas claras e objetivas, de múltipla escolha e abertas. O campo da pesquisa foi o Centro de Educação da UFPB, Campus I, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes com matrícula ativa no curso de Pedagogia, com previsão de conclusão do curso para os períodos 2017.2 e 2018.1, que atuassem profissionalmente na educação infantil. A análise dos dados revelou que o curso de Pedagogia favoreceu a construção de saberes acerca das propostas pedagógicas, planejamento, currículo e avaliação, enfatizando que os saberes construídos exigem um período de reflexão teórica em relação a prática.

**Palavras-chave:** Formação. Curso de Pedagogia. Educação Infantil. Saberes.

## **ABSTRACT**

The following work has as its goal to analyse the knowledge acquired by the professionals from child education, during their pedagogy course in UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Starting from the conception of Pedagogy as a teacher formation that shares the historical trajectory of the organization of education and university education, it addresses the emergence of the Pedagogy course itself in Brazil and the UFPB, which in the midst of its restructuring is, aiming to a correlation with child education history. These individuals' specificities define the function of Child Education, as in educate and care, providing children with full development, suggesting they will need pedagogical skills that respect children's specificities and promote their insertion in culture's practises. These factors corroborate with the development regarding the conceptual discussions of the knowledge that evolves a child education professional, specifically, those graduated in pedagogy, which raised the question for our research: What specific knowledge does the pedagogy course offer as a contribution to the child education professional? Our research aimed to analyse the specific knowledge developed by pedagogues during the course of their education, which makes possible for them to work as child education professionals. The research was developed according to the qualitative approach principles, and it also includes explorative field research, through questionnaire, with clear objective questions, both open and multiple choice questions. The research field was UFPB's Center of Education, Campus I, and counted with active Pedagogy students as research subjects, whose course was expected to be finished till the 2017.2 and 2018.1 periods, and were also working as child education teachers. The data analysis revealed that Pedagogy course contributed to the increase of the knowledge regarding the pedagogical approaches, planning, curriculum and evaluation in which theoretical knowledge demands some time for theoretical reflection about the practise.

**Key words:** University Education. Pedagogy course. Child Education. Knowledge.

## SUMÁRIO

<b>1 . APRESENTANDO OS CAMINHOS INICIAIS DO ESTUDO.....</b>	<b>07</b>
<b>1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>09</b>
1.2 O PERCURSO DA PESQUISA.....	11
<b>2. EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA.....</b>	<b>13</b>
2.1 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES.	15
2.2 A EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	15
2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPB.....	25
<b>3. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>31</b>
<b>4. OS SABERES DA FORMAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>39</b>
4.1 OS SABERES DA FORMAÇÃO.....	39
4.2 OS SABERES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE PROPOSTA PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO.....	43
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICES	



## **1. APRESENTANDO OS CAMINHOS INICIAIS DO ESTUDO**

O presente trabalho trata sobre os saberes que os profissionais da Educação Infantil adquirem durante sua formação no curso de Pedagogia da UFPB. Propondo uma possibilidade de analisar os saberes desenvolvidos pelos estudantes de Pedagogia durante sua formação que possibilitam sua atuação profissional na Educação Infantil, ampliando e conciliando discussões acerca de uma Educação Infantil de qualidade.

A disposição em estudar os saberes que o curso de Pedagogia da UFPB possibilita para a formação dos profissionais da Educação Infantil surgiu das inquietações após as disciplinas Organização e Prática da Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ambas as disciplinas geraram discussões em torno da questão: o Pedagogo ao longo de sua formação universitária desenvolve saberes que possibilitem o seu trabalho como profissional da Educação Infantil? Esse questionamento nos leva a refletir sobre a relação entre formação do pedagogo e sua atuação como educador infantil, fortalecendo a opção pela formação em Pedagogia para uma atuação de qualidade na Educação Infantil, destacando as mudanças na legislação brasileira, em especial, a alteração do artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Partindo dessa regulamentação, os profissionais da Educação Infantil necessitam da formação em um curso de licenciatura plena, e nessa categoria enquadramos o curso de Licenciatura em Pedagogia, como um curso relevante para a formação do profissional da Educação Infantil, sendo esta considerada a primeira fase da Educação Básica brasileira.

Entendemos que estudar esta temática pode contribuir para compreender os saberes desenvolvidos durante o curso de Pedagogia, favorecendo as reflexões sobre a atuação do profissional da Educação Infantil, propiciando um melhor aproveitamento das experiências que o curso de Pedagogia pode proporcionar para a formação desse profissional.

Com base nas discussões, durante a disciplina de Organização e Prática da Educação Infantil, pode-se perceber a presença de profissionais que já atuam na Educação Infantil e que procuram o curso de Pedagogia como formação para

melhor atuar nesta etapa educativa, ao mesmo tempo em que surgiam questões de como estes profissionais docentes estavam a relacionar os conteúdos curriculares do curso com suas práticas nas instituições onde atuam. As primeiras interações demonstraram a desvalorização dos conteúdos teóricos curriculares por parte dos estudantes de Pedagogia e de suas experiências durante o curso, mas no decorrer do desenvolvimento dos componentes curriculares voltados a Educação Infantil, pode-se perceber que faltavam conectivos dos saberes que vinham sendo desenvolvidos com a temática da Educação Infantil, os saberes necessitavam ser reflexivos em uma proposta que contemplasse a educação infantil em suas especificidades.

Ao observar as discussões foi perceptível que os saberes desenvolvidos durante o curso existem, mas passam despercebidos por seu caráter abstrato, sendo que as disciplinas de caráter mais específico, como no caso dos componentes curriculares Organização e Prática da Educação Infantil e Estágio Supervisionado II- Educação Infantil, que são voltadas para refletir e experienciar a educação infantil, torna-se um ambiente mais propício a identificação dos saberes que não apenas durante esses componentes é produzido, mas durante toda a formação do pedagogo, mesmo que de maneira mais indireta. Como professores, procuramos avaliar o próprio perfil docente e a construção do mesmo na Instituição de Educação Infantil, se fazendo um exercício cotidiano.

Segundo Cerisara (2002, p. 03) o profissional da Educação Infantil tem em sua formação os pressupostos básicos de “concepção da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem e de conhecimento”.

A formação em Pedagogia vai além da formação do professor polivalente para o ensino fundamental, mas também pode e deve atuar em instituições de Educação Infantil. Sendo seus saberes formados inicialmente durante o curso universitário, fase essa de formação que atenderia a construção de pressupostos profissionais.

De acordo com o que foi exposto e identificando, analisando e compreendendo os saberes desenvolvidos pelos pedagogos durante sua formação que possibilitam sua atuação profissional na Educação Infantil, ao mesmo tempo que investigando os saberes apresentamos a seguinte questão

da pesquisa: Quais saberes o curso de Pedagogia traz como contribuição para a formação do profissional da Educação Infantil?

Emergir na Educação Infantil durante a formação em Pedagogia é desafiar os diversos focos educativos presentes no curso, seus componentes curriculares apresentam-se por diversas vezes isolados de certo modo, pondo assim em dificuldade as correlações com as práticas dos profissionais da Educação Infantil.

Com base no exposto, temos como objetivos da nossa pesquisa:

#### OBJETIVO GERAL:

- Analisar os saberes desenvolvidos pelos estudantes de Pedagogia durante sua formação que possibilitam sua atuação profissional na Educação Infantil.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar o curso de pedagogia como campo de desenvolvimento de saberes necessários à formação do profissional para atuar na Educação Infantil.
- Identificar quais saberes o estudante de Pedagogia desenvolve durante sua formação na graduação;
- Compreender os saberes necessários para o trabalho docente na Educação Infantil;

Com base nesses objetivos consideramos como satisfatório o percurso metodológico aditado, que será melhor discutido a seguir.

### 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Como a pesquisa consiste na análise seguida de investigação, identificação e compressão dos saberes desenvolvidos pelos estudantes, reconhecemos essa pesquisa como de caráter qualitativa.

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, segundo Godoy (1995, p.63) em uma pesquisa qualitativa o objetivo é “[...] conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo”. Considerando que essa pesquisa tem como objetivo analisar os saberes desenvolvidos pelos pedagogos que possibilitam sua atuação profissional da educação infantil, a pesquisa qualitativa se encontra mais adequada por favorecer essa compreensão na perspectiva dos participantes.

O presente trabalho adota também a pesquisa de campo exploratória por essa compreender, segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 85), “descrições tanto quantitativas quanto qualitativas, do objeto de estudo”, concordando com Godoy (1995), de que pesquisas de cunho exploratória é adequada aos tipos de investigação qualitativa.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, seguimos o seguinte percurso: revisão de bibliografia, da área da educação infantil e do curso de Pedagogia; análise documental, documentos e leis nacionais e documentos referentes ao curso de Pedagogia da UFPB; construção dos critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa; elaboração dos instrumentos de pesquisa, análise dos dados; e escrita do trabalho final.

Para subsidiar a escrita do trabalho, recorremos a livros e artigos científicos, documentos e leis como a Constituição Federal (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e os específicos do curso de Pedagogia Resolução CNE/CP nº 01/2006 e a Resolução nº 64/2006 do CONSEPE, almejando analisar os saberes do curso de Pedagogia para a formação do profissional da Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação (CE), UFPB, Campus I, com estudantes matriculados no curso de Pedagogia. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos tomando por base os seguintes critérios:

- ser estudante do curso de Pedagogia com matrícula ativa na Universidade Federal da Paraíba, Campus I;
- estar atuando na docência da educação infantil;
- ser provável concluinte nos períodos 2017.2 ou 2018.1.

As informações foram colhidas por meio de questionário (Apêndice 2), com perguntas claras e objetivas, de múltipla escolha e abertas. Segundo Gil

(2006, p.116) “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. A classificação das perguntas de múltipla escolha e abertas foram seguidas da divisão de perguntas de múltipla escolha, aos questionamentos voltados para identificação dos sujeitos da pesquisa, e de perguntas abertas voltadas para identificação dos saberes de suas experiências profissionais e do curso de Pedagogia.

De acordo com os aspectos adotados para a classificação das perguntas Marconi e Lakatos, (2006) classifica que as perguntas abertas são as que permitem responder livremente com linguagem própria e perguntas de múltipla escolha são as que apresentam uma série de possíveis respostas. Antes de responderem ao questionário, todos os estudantes participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1).

Após a realização dos questionários com os estudantes, procedemos à análise dos dados da pesquisa a partir do referencial teórico estudado ao longo do trabalho, dialogando com os autores especialistas na área de Educação Infantil e com autores que abordam a formação de professores, buscando as significações atribuídas pelos sujeitos ao objeto de nosso estudo, os saberes.

## 1.2 O PERCURSO DA PESQUISA

A coleta dos dados, como citada acima, foi realizada através de questionário. O percurso ocorreu através da disponibilização no campo da pesquisa (UFPB) no Centro de Educação e via online sendo enviados através de e-mail disponibilizados pelos participantes da pesquisa.

Foram disponibilizados ao todo 23 questionários, desses 10 foram entregues em campo e 13, via e-mail. Do total de questionários teve-se o retorno de 7, desses 5 foram das executadas em campo e 2 dos enviados via e-mail. Recorrendo-se a Marcone e Lakatos (2006, p.99) uma das desvantagens do questionário é a “porcentagem pequena de questionários que voltam”. Nada obstante, os dados colaboram com a identificação dos saberes e a construção da análise.

Para a realização do estudo, estruturamos o nosso trabalho em 5 capítulos. O primeiro capítulo trata da temática abordada pela pesquisa e de

seus objetivos, assim como apresentamos o percurso metodológico, compondo a estruturação e as etapas da pesquisa. O segundo capítulo trata da educação, docência e Pedagogia em seu percurso histórico e legal, considerando o contexto mundial, nacional e da própria UFPB. O terceiro trata da concepção de criança, infância e educação infantil em seus aspectos históricos, políticos, legais e normativos. O quarto aborda os saberes da formação e da educação infantil, contemplando discussões acerca da proposta pedagógica, planejamento, currículo e avaliação na formação docente. O quinto trata da análise dos dados na qual identificamos, investigamos e buscamos compreender por meio de análise a proposta da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho tratando nossas considerações acerca do que foi apresentado.

## 2. EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA

O interesse pelo tema dessa pesquisa foi sendo aguçado ao longo da trajetória trilhada durante o cursar dos componentes curriculares que integram o curso de Pedagogia, as dúvidas experienciadas por estudantes que viam nas teorias espaços que não coincidiam com a prática, segundo Gomes (2009 p.71) “Da aprendizagem do ofício de estudante ao aprendizado do ofício de professor, caberia às instituições formadoras a análise dessa dupla aprendizagem [...]”, mas que de algum modo nos períodos seguintes viam os saberes, antes ignorados, sendo utilizados para refletir e acrescentar as suas práticas.

Para Gomes (2009), a formação inicial docente não ocorreria por completo durante a formação universitária por entender que o saber fazer se enriquece pela formação prática, produzidas desde as experiências enquanto estudante da educação básica, marcas que contribuem para as significações e suas produções. Essas marcas são muitas vezes reproduzidas de maneira equivocada por não atender a uma prática educativa reflexiva e de qualidade. Algumas práticas das instituições de Educação Infantil permanecem não por suas qualidades e benefícios, mas por seu fundo histórico, ficando o profissional da educação infantil vulnerável às suas reproduções quando esse não tenha passando durante sua formação universitária por uma reflexão mais sistemática dos saberes ocultos do “saber fazer apenas”.

Aprender e refletir sobre questões próprias ao ensino superior é mais do que discutir teorias, é reconsiderar as práticas presenciadas durante a formação universitária, questionando seus objetivos e sua validade diante de uma sociedade mais humana e democrática. Aprender a refletir sobre o próprio saber é ter, compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana (GARANHANI, 2010, p. 197).

Destacamos que com a globalização o mundo vem passando por profundas transformações no âmbito político, social, econômico e educacional. Em meio a essas transformações encontra-se a busca pelo desenvolvimento acadêmico e o papel do professor nesse processo, seus saberes e criticidade diante as ações cotidianas necessárias ao lidar com crianças que se encontram em uma fase da vida cheia de aprendizagem que ultrapassam os limites da cultura letrada.

Pois, embora semelhantes, cada criança é única, tem sua singularidade e difere, em muitos aspectos, dos indivíduos de outros ciclos de vida. Para Kramer (2007), um dos aspectos que, de modo mais particular marca as crianças como sujeitos é a brincadeira, a produção de uma relação lúdica com o mundo que as cerca. Essa brincadeira ultrapassa a cultura letrada e tem papel de expressão social e cultural por parte da própria criança.

A delimitação do trabalho aconteceu durante as experiências no Programa de Apoio as Licenciaturas- PROLICEN, que buscavam aproximar estudantes do curso de pedagogia aos profissionais da educação infantil repletos de experiências advindas de suas práticas nas instituições de educação Infantil. Durante esses encontros que ocorriam em formato de fórum, as discussões sobre o despertar dos estudantes do curso de pedagogia para uma Educação Infantil de qualidade se mesclavam com as preocupações de como desenvolver as funções do cuidar e do educar de maneira indissociável, prezando pela qualidade das práticas realizadas pelos profissionais da Educação Infantil. Uma questão recorrente era, quais saberes o curso de pedagogia possibilitavam aos estudantes para a suas práticas como educador infantil?

A questão persistiu também no projeto de Monitoria, por sua vez voltado a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes do curso de pedagogia, na disciplina de Organização e Prática da Educação Infantil. Foi possível durante as discussões em sala, observar o estigma de um processo de alfabetização precoce, que apenas empobrece o desenvolvimento infantil, restringindo as possibilidades das crianças à aprendizagem das letras e números.

Segundo a organização curricular do curso de Pedagogia da UFPB, este componente é ofertado para estudantes do 5º período (manhã) e 6º período (noite), e reascende a discussão em torno dos saberes que os demais componentes curriculares possibilitaram a respeito da educação infantil, além dos dois específicos a educação infantil.

Nos documentos voltados para a Educação Infantil, pode ser visto, sobre a primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Considerando esses direitos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, contemplando em sua



estrutura: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, BNCC, 2017). Neste aspecto, é relevante considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para construção da formação profissional que contemplem a criança como centro do planejamento.

Focando na formação do profissional da educação infantil para a atuação de qualidade nas instituições de educação, consideramos pertinente uma breve explanação sobre a historicidade e as legislações que permearam o contexto da educação e da formação docente.

## 2.1 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES

A formação universitária é resultado de várias reivindicações ao longo de um demorado processo, e parte desse processo envolve a preocupação em formar um profissional para cuidar e educar das crianças, mas nem sempre existiu essa preocupação com a educação infantil, a princípio a formação educativa era ligada ao trabalho e a manutenção da vida. Saviani esboça que “apenas o ser humano trabalha e educa” (2007, p. 152). Refletindo sobre, percebe-se que a educação surge da relação com o trabalho e de sua manutenção como princípio de sobrevivência de um ofício, e por não dizer da própria sobrevivência enquanto ser humano, as crianças, porém, eram entendidas pelo que poderiam vir a ser e não pelo o que correspondiam, isso devidos suas especificidades físicas.

Revisando a história situa-se que a educação foi separada da função do trabalho com o surgimento da separação por classes sociais, a educação desconecta-se do trabalho, pois surgia classes que sobreviviam do trabalho feito por outros, podendo focar-se nos saberes que não o do ofício do trabalho. Como forma de organização dos saberes existentes na sociedade, foi feita uma seleção dos mais difundidos conforme o contexto cultural-histórico, (SAVIANI, 2007, p. 156) “após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres”. A *paidéia* foi uma das mais difundidas formas de educação, recebendo o conceito de escola, local no qual pessoa que dispunham de tempo livre, que viviam do trabalho de terceiros (muitas vezes escravos), se

dedicavam a aprendizagem de saberes, essas escolas gregas dispunham de pessoas que sobreviviam não de ensinar um ofício, mas de inspirar as reflexões acerca dos saberes das formas de convivência social, política e cultural. O Estado formava pessoas para governar as classes dominadas.

Após a ruptura desse modelo de escola, surge durante o período feudal o modelo de escola regido pela igreja que em nada lembrava a *paidéia*, de cunho religioso, voltada para a doutrinação. Apenas com a separação do Estado da igreja e o advento do capitalismo as mudanças na educação e no próprio modelo de escola sofreram decisivas transformações, dando poder ao Estado de protagonista da educação. Todas essas transformações modificaram a maneira que os professores aprendiam e educavam, fazendo-se necessário esse resgate para a compreensão da construção da identidade do professor enquanto educador. Como ressalta Saviani, quanto a pessoa responsável por se dedicar a função de intelectual que apreendia saberes para ensinar:

(...) pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Percebe-se que o professor fazia parte de um quadro restrito destinado as classes abastardas. Com o capitalismo e a necessidade de indivíduos com saberes suficientes para a produção de capital, a educação volta a unir-se com o trabalho, mas com uma concepção classista que defendia a diferença das classes nas esferas sociais e educativas, sendo deste modo o período de ascensão do capitalismo, marcado pela diferença entre a oferta de educação para a classe social composta pelas elites, das classes sociais menos favorecidas que necessitava de formação para o trabalho, essa divisão corroborou com as diferentes teorias pedagógicas.

A educação fundada em preceitos religiosos não sustentava o crescimento social que clamava por pessoas qualificadas para o exercício em suas fábricas, a burguesia reforça essa busca ao exigir que seus filhos também fossem educados, concebendo a educação letrada o status de poder social. “Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica”

(SAVIANI, 2007, p. 159). Como o próprio Saviani ainda destaca que “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional”. As novas exigências criavam novas ações políticas e um novo pensamento social, para ser cidadão exigia-se ser educado.

Mesmo com essas novas percepções educativas, a educação mantinha-se com propósitos de exclusividade, para as famílias mais abastadas. O pensamento político e social compunha o ensino diferenciado, com profissionais mais experientes e letrados, com saberes e conhecimentos sobre especificidades necessárias para o pensamento de lideranças, não eram apenas uma formação para o trabalho ou para a cidadania, mas para a gerência de uma nova sociedade que não apenas obedecia, mas também liam as regras.

Segundo Papi (2005) a classe média passava a reivindicar que a profissão fosse definida por meio da educação, o que culminou com a concepção do termo profissão, realizando trabalhos diversificados necessários a vida em sociedade. Os modos de vida da sociedade mudavam e a escola passa a ser o local destinado a instrução e a produção de trabalhadores diferenciados pelas diferentes linhas de trabalho, adequando ao processo de produção capitalista.

Refletindo sobre as reivindicações de educação, se sucedeu em uma maior quantidade de profissionais para desempenhar uma função mais prática da produção do saber. Voltando-se para a mecanização dos conhecimentos, para que o mesmo viesse a integrar de maneira mais rápida as linhas de produção educativa, não se aprofundando nos saberes ao ponto da reflexão, produzia-se profissionais com princípio de produtividade, que serviria a educar as diversas camadas em ascensão ao saber educacional, esse pensamento foi mais sentido durante os de 1970, com o desenvolvimento industrial.

Com crescente demanda por trabalhadores busca-se medidas emergenciais de formação de profissionais da educação ao mesmo tempo que exigem qualidade nas práticas educativas expressas pelos mesmos. Os professores que não possuem conhecimento acerca das teorias que permeiam a educação escolar, necessitavam cada vez mais de especialistas que deleguem o que estes devem fazer, limitando o poder de expressão dos saberes cotidianos. Certas práticas são eleitas não por sua qualidade e fonte de desenvolvimento para a criança, mas por ter sido executado por um especialista e este afirmar ser o melhor modo de fazer determinada intervenção.

As alterações nas práticas pedagógicas ocorriam em meio a avanços e retrocessos, e a medida que as discussões se aprofundavam nos períodos que sucederam a Revolução Industrial no século XIX, se destacavam teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Durkheim, Gramsci e Marx que ao discutirem as relações do homem e sua essência, influenciaram novas maneiras de pensar metodologias de educar de forma mais ampla. Segundo Papi (2005, p. 33) “[...] ao colocarem na educação suas expectativas, depositam-nas também sobre o professor, agente formal da educação institucionalizada [...]”.

Com a expansão do capitalismo em destaque no século XIX, a educação passou por profundas transformações, as mudanças na economia, na industrialização, nas tecnologias, culminaram com a modificação da educação tradicional voltada para a instrução das elites.

Em meio as discussões envolvendo a educação do homem, surgem também os teóricos que discutem a criança e sua integração ao meio social, levando em conta que a criança é um ser educativo, surgem as discussões acerca dos teóricos Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon que viam nessa etapa da vida oportunidades de desenvolvimento voltadas para o ser humano como um todo. Para esses teóricos a educação infantil viria a contribuir na formação da criança então futuro cidadão, sujeito social e cultural que viria a desempenhar funções de melhoria a sociedade.

Esses teóricos discutem, não apenas uma pedagogia, mas os processos pedagógicos que envolvem a educação. São pedagogias que se mesclam na atual conjuntura educativa, na qual a educação infantil é tão importante como as demais etapas da educação básica.

## 2.2 A EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Compreender a trajetória da educação é uma parte essencial da formação dos profissionais da educação, sugere-se que a história é uma área de conhecimento que deve embasar a organização dos conteúdos curriculares de Pedagogia, Saviani (2011) defende que durante sua formação o pedagogo tenha consciência da realidade que vai atuar, sendo assim, é perceptível a necessidade do resgate histórico, como forma de apropriação da identidade profissional.

No Brasil a educação foi inserida pela chegada dos Jesuítas juntamente com os portugueses no século XVI, com a função de catequizar e encaminhar os que chegavam ao Brasil nas primeiras letras, assim como nos cálculos matemáticos. Esses filhos de famílias mais abastadas davam continuidade aos seus estudos fora do Brasil.

Formada por padres, a Companhia de Jesus liderou a educação no Brasil até uma grave crise com a coroa portuguesa que culminou com expulsão dos Jesuítas. “Essa medida drástica simboliza uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com a tradição de dois séculos” (CARDOSO, 2004, p. 180).

Assim como ocorria nos demais países, no Brasil o Estado começa a organizar a educação, nesse período encontra-se uma educação mesclada em paradigmas. A educação em casa era tida como uma opção das mais satisfatórias levando em conta que o ensino nas instituições particulares e públicas sofria as rupturas de uma educação doutrinária para uma variação e adaptação das correntes que surgiam em outros países.

A educação passa de responsabilidade dos sacerdotes para as pessoas cidadãos que devotavam a ação do seu saber ao conhecimento. Um grande marco para a formação de professores e a necessidade de saberes para a função de professor ocorre com a realização dos primeiros concursos públicos no Brasil em 1760 (CARDOSO, 2004, p. 183).

A educação brasileira após a expulsão dos jesuítas em 1759, passa por diversas influências e seus profissionais convivem em meio as diferentes vertentes pedagógicas. São profissionais simpatizantes de diversas pedagogias que ascendem devido as discussões em torno da educação nos países desenvolvidos, que propõem a importação e implantação dessas teorias no país, enquanto em contrapartida dialogam com profissionais formados pelos jesuítas e outros profissionais sem formação formal que fizeram da educação um ofício. A educação nesse período de princípio de organização pelos Estados é marcada pela tentativa de implantação de um modelo de educação, sendo este heterogêneo e resultado de várias adaptações provenientes das diversas influências.

O planejamento começa a ser estruturado com a necessidade de refletir sobre as possibilidades de escolhas, conseqüentemente, a implantação e as

mudanças surgiram conforme as necessidades e as dificuldades se apresentavam. As mudanças mobilizaram pessoas e exigiram o compartilhamento de ideias, divisão de responsabilidades e seleção de meios de ação e execução. Estratégias, métodos, técnicas e processos são saberes que necessitam de teorias que possibilitem uma compreensão das ações e objetivos a serem desempenhados, o processo de aprendizagem torna esses saberes estruturais mais significativos, ampliando as possibilidades de objetivos e ações.

Destacamos três vertentes pedagógicas que perduram ainda na atualidade: A Pedagogia Tradicional, na qual a criança é vista como uma caixa vazia e o professor preenche com todo o seu conhecimento; a Pedagogia Nova, na qual cada um tem formas de contribuir com o seu saber, tanto as crianças quanto os professores; e a Pedagogia Tecnicista na qual crianças e professores são objetos de interesses das classes dominantes e estes devem ser o mais eficiente quanto o sistema capitalista exigir.

As reformas não modificam o sistema, apenas cria-se leis e direitos dentro dessas estruturas, quando as leis e os direitos rompem com essas estruturas ocorre uma revolução, pois se constrói um novo sistema, que por vezes perduram traços do sistema antigo, sendo esses de maneiras mais sutis.

Segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 65) “[...] antes da reforma de 1834 uma Lei Geral de 15 de outubro de 1827 estabeleceu as diretrizes que deveriam nortear a criação de escolas elementares em todo o país”. Essa lei firmava os conhecimentos que os professores deveriam ensinar aos meninos, o que envolvia o domínio da leitura, escrita e o cálculo, excluindo as mulheres ao acesso pleno desses saberes, assim como suas mestras, que não recebia o tratamento de professora por sua função docente, mesmo exigindo que estas mostrassem conhecimentos em exames de admissão.

Durante um longo período as práticas educativas e a formação pedagógica apresentavam-se de maneira desencontrada, fato que segundo Romanelli (2014) não acontecia nos países desenvolvidos desde a segunda metade do século XIX, pois, desde este período vinham-se efetuando meios de implantar de forma definitiva a escola pública, universal e gratuita. Enquanto isso, no Brasil mantinha-se traços de colonizado com reformas que muitas vezes não passavam do papel, apenas em 1930 com a intensificação do capitalismo industrial foi implantada a reforma Francisco Campos, com o Decreto N° 19. 890 de 18 de

abril de 1931, que buscava instituir diretrizes norteadoras para a organização do currículo e da formação docente.

A década de 1930 foi marcada por discussões em torno da educação, o Manifesto dos Pioneiros em 1932 se destaca como um dos principais movimentos em favor da educação, Saviani (2007) destaca o movimento como a culminância das reformas de ensino. De acordo com Vieira (2008), foi nesse período que foi criado o Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei de Nº 1.190/1939, esse decreto foi um marco para a formação universitária dos pedagogos. Concebido em ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, o Curso de Pedagogia formava bacharéis que poderiam, segundo o decreto, atuar em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Com base na leitura do seu Art. 49, ao bacharel diplomado que concluir o Curso de Didática será dado também a este o diploma de licenciado. Vemos assim, que desde sua criação o Curso de Pedagogia se encontra atrelado a educação em sua diversidade de subdivisões.

Tomando por base Vieira (2008), com o fechamento da Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Pedagogia só veio a funcionar em 1940. Nesse período o curso de Pedagogia se destinava à formação de técnicos-administrativos para a educação e de professores para as Escolas Normais, aos que se destinavam ao ensino secundário era acrescido a estes a formação no Curso de Didática, enquanto aos professores responsáveis pela educação primária continuavam sendo formados em Escolas Normais, que aos poucos vão sendo substituídas pelos Institutos de Educação, nos quais o foco voltava-se à metodologia da propagação do ensino das letras e números.

A especialização dentro do quadro da formação do pedagogo, ocorreu pela Lei orgânica do Ensino Secundário que criou o cargo de Orientador Educacional, profissional formado no Curso de Pedagogia. Com a redemocratização do país em 1945, o Decreto-Lei Nº 8.558/46 cria no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional. Esse decreto também definia que todo graduado poderia exercer a função de magistério no Curso Normal, não sendo exclusividade do Pedagogo. Os anos subsequentes possibilitaram alguns avanços definitivos “[...] como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq

e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960” (NUNES, 2004, p.8).

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei Nº 1.190/1939 prevaleceu, segundo Saviani (2008), até a aprovação da LDBEN 4.024/1961 (apud ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 282). Com o advento da Lei n. 4.024/1961, que atribuía a formação de professores ao Curso Normal, o curso de Pedagogia viria mais especificamente a ser favorecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), no Parecer CFE Nº 251/1962 que determinou a fixação do currículo mínimo para licenciados e bacharéis em Pedagogia, que previa na licenciatura o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de estágio supervisionado, não devendo haver rupturas entre conteúdos e métodos, permanecendo ainda a dualidade entre bacharelado e licenciados (BRASIL, 2005).

O golpe militar de 1964 resultou na ruptura dos movimentos em prol de uma educação voltada para a autonomia da formação universitária. Assim o curso de Pedagogia deixa de ser oferecido pelas Faculdades de Filosofia em 1968 e passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer CFE Nº 252/1969, incumbido de fixar um currículo mínimo e a duração do curso, e da Resolução CFE Nº 2/1969, que estabelecia as normas de funcionamento em conformidade com os princípios da Lei Nº 5.540/1968. “Essa definiu, no artigo 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação” (VIEIRA, 2008, p. 07). Na Resolução Nº 2/1969 a estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes:

[...] a comum, que era a base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura (ARANTES; GEBRAN, 2014, 283).

O parecer de 1969 ainda aboliu, segundo Vieira (2008), a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação



dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

O pedagogo poderia atuar na educação primária, levando em conta que os seus saberes o formavam segundo a regulamentação para a educação dos professores primários, “Os cursos de formação de professores as series iniciais do 1º grau, como sabemos, denominava-se ‘Escolas Normais’ até a Lei 5692/71, quando passaram a chamar-se ‘Habilitação ao Magistério’” (PIMENTA, 1997, p. 22-23). Nessa conjuntura o profissional formado em Pedagogia ensinaria o professor primário a ensinar, se apropriando dos padrões consagrados pelas teorias pedagógicas. Ao profissional formando pela Escola Normal se sucedia a proliferava em seu exercício desses padrões.

Um marco para a organização da educação veio com a Lei nº 5.692/71, contrária à tendência que vinha sendo amplamente apontada em finais dos anos 60 de ampliar e configurar a especificidade do Ensino Normal (PIMENTA, 1997, p. 45), fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mantendo em seu Art. 30 a formação mínima para o exercício do magistério a habilitação específica em 2º grau, enquanto a formação de especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971). Não se especifica, nesse contexto, o curso de Pedagogia como especialista ou profissional do magistério, mas em caráter da sua formação em ensino superior configura-se a este o título de especialista. Fica ainda detalhado que na ausência de profissionais licenciados, os profissionais diplomados poderiam atuar na educação, mediante a complementação de formação pedagógica. Dava-se margem a propagação de professores sem especificidade de formação e de ensino.

Com base no Parecer CNE/ CP Nº 5/2005, devido as exigências do momento histórico, no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, passando o curso de Pedagogia em sua configuração curricular a formar professores para atuar na educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, auxiliando na progressão da diversificação curricular, ampliam-se na formação, disciplinas e atividades curriculares destinadas à docência, permanecendo as designadas para a formação de especialistas.

A formação docente passa a ser profundamente discutida em meio a necessidade de uma educação de qualidade. A docência é o trabalho dos professores, que segundo Veiga (2008, p.14), “requer formação profissional para seu exercício: Conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades”.

Partilhando dessa perspectiva e como resultado dos Movimentos dos Educadores cria-se, em 1990 a ANFOPE- Associação Nacional de Formação de Professores, antigo CONARCFE- Comissão Nacional pela Formação dos Educadores criada em 1983, (DURLI, 2007).

A criação da ANFOPE contribuiu para a construção de uma identidade docente, lutando pelo reconhecimento social dos profissionais da educação, assim como a formulação de uma base educacional nacional que favorecesse os saberes contidos em uma educação de qualidade, destacando a formação dos professores como eixo estruturante de uma sociedade democrática.

Com o fortalecimento dos movimentos em prol de uma formação que corroborasse com a qualidade do ensino e da aprendizagem de saberes de uma sociedade em desenvolvimento, se estabeleceu em 1996, a Lei nº 9.394/96 que traz em seus artigos as diretrizes e bases com validade em todo o território nacional, reafirmando o direito social a educação garantido pelo Art. 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996). Esse artigo traz em sua redação que a educação é um direito social, sendo complementado no capítulo III, em formas de organização de assegurar esse direito.

Com base nas medidas de reorganização da educação em todos os níveis apresentados pela LDBEN, surgem propostas de reorganização das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, assim como os de Pedagogia. As discussões em torno da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, foram formalizadas apenas no ano de 2005, com o Parecer CNE/CP Nº 5/2005, as considerações em discussão nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores (BRASIL, 2005).

Em 2005 vê-se a educação infantil como área de formação do pedagogo, aparecendo na formulação de seu Parecer CNE/CP Nº 5/2005, sendo pertinente destacar as leis formuladas anteriormente para a formação de professores da educação básica que com a instituição do curso de Pedagogia como licenciatura

plena passam a orientar a organização dos objetivos e metas do curso, assim como a duração e cargas horárias mínimas.

Fundamentado no Parecer CNE/CP nº 5/2005, é homologada a Resolução CNE/CP Nº 1, de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estabelecendo bases comuns para sua estrutura e desenvolvimento, que de acordo com Oliveira e Abdian (2014) estabelece a docência como base da identidade do pedagogo, formando para diversas áreas, entre estas à docência na educação infantil, garantindo com a extinção das habilitações uma formação integral mais ampla.

## 2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPB

Tomando por base a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB, do ano de 2006, a criação do Curso de Pedagogia seguiu as características que marcaram sua criação em âmbito nacional, sendo reconhecido em outubro de 1955, inicialmente vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando em 1969 a Faculdade de Educação, e após a sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Em abril de 1979, o Curso de Pedagogia dá origem ao Centro de Educação- CE, desvinculando-se do CCSA.

No seu currículo original o curso funcionava em sistema de créditos, com uma carga horária de 2.355 horas-aulas, equivalentes a 149 créditos, sendo responsável por formar Especialistas em Educação: o Administrador Escolar, o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar. O curso passa a compreender a função docente do pedagogo em 1996, com a reestruturação do currículo pela Resolução Nº 13/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão- CONSEPE, passando assim, a conferir o grau de Licenciado em Pedagogia para atuar no magistério em educação Infantil e Ensino Fundamental (UFPB, PPC, 2006, p.7).

Os saberes desenvolvidos ao longo do curso sofreram modificações devido as regulamentações que em momentos caracterizava o curso como formação do especialista e em outros momentos como para formação do professor. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

(2006) ressalta-se a formulação das Diretrizes Nacionais como ponto forte para a tentativa de superação da dicotomia professores *versus* especialista, fortalecendo a sua identidade como curso de formação de professores.

O curso de Pedagogia da UFPB é atualmente regulamentado pela Resolução N° 64/2006, que aprovou o Projeto Político-Pedagógico vigente para o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, que considerou em sua formulação a Lei N° 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 01/2006 e a Resolução do CONSEPE/UFPB N° 34/2004 que orienta a elaboração e reformulação dos Projetos Políticos dos Cursos de Graduação-PPC, da UFPB.

De acordo com o Art. 3° da Resolução N° 64/2006 o curso de graduação em Pedagogia, funciona nos turnos manhã, tarde e noite com um total de 3.210 horas/aula (214 créditos), vemos assim, a prevalência do regime de créditos.

Podemos destacar uma diferença nessa resolução em comparação com as anteriores na extinção das habilitações, para a criação das áreas de aprofundamento parte da composição curricular obrigatória, sendo assim, o curso busca formar professores para educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais, aprofundando ainda seus saberes para o Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial, essas áreas vem aprofundar os saberes docentes diante da realidade educacional, focando na extinção do analfabetismo e na inclusão de todos a uma sociedade que zela pela educação de todos, sem discriminação. O objetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, é a:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (UFPB, PPC, 2006, p.3)

Englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação as ações que permeiam esses ambientes, se fazendo coerentes com uma proposta de educação que estimula as relações de aprendizagem com o

saber cotidiano, que atende a realidade da educação como parte do percurso da vida do ser humano social, a educação não acaba ao término de uma etapa, mas prepara para a entrada de uma nova e mais condizente com as novas necessidades. Segundo Papi (2005), ensinar é uma prática social, que reflete a cultura e os contextos sociais, endossando a formação de um profissional com múltiplos saberes, sobre diferentes estruturas, não compreendendo apenas a sua função docente na educação infantil, mas a dos serviços de apoio escolar, e dos demais níveis de educação. O bom desenvolvimento dos saberes pressupõe boas condições de trabalho individual e em equipe e ter conhecimento das habilidades e práticas próprias ao conjunto de profissionais que compõe a instituição educacional.

A Lei nº 9.394/96 (LDBEN), em suas disposições transitórias, Art. 87, parágrafo 4º, preconiza que no prazo de dez anos “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior [...]”. A expansão da educação não deve gerar o sacrifício de sua qualidade, fazendo-se assim, necessário a formação qualificada para o exercício profissional na educação evitando a reprodução de períodos passados na história de sua construção educativa, quando, como afirma Romanelli (2014), devido as pressões do momento o Estado promovia a expansão do sistema escolar de forma atropelada e improvisada.

A educação de qualidade desafia o profissional a abandonar velhas formas e adotar novas práticas, requerendo uma formação em nível superior abrangente como a do Curso de Pedagogia.

A partir dessa ótica, analisando o PPC (2006) do Curso de Pedagogia, observamos em sua composição os saberes que na distinção dos eixos envolve, Educação e Sociedade; Educação Política e Trabalho; Educação e Prática Docente. Os conhecimentos estão subdivididos, em componentes curriculares básicos profissionais, componentes curriculares complementares obrigatórios (que engloba as áreas de aprofundamento), componentes curriculares complementares optativos e complementares flexíveis.

Os saberes sobre educação infantil aparecem de forma evidente nos componentes curriculares básicos profissionais de Organização e Prática da Educação Infantil e no componente Estágio Supervisionado II - Magistério de

Educação Infantil, sendo também a educação infantil expressa nas ementas de outros 7 (sete) componentes curriculares.

Os demais componentes curriculares se alternam entre conteúdos de colaboração ao desenvolvimento do pedagogo enquanto estudante do nível superior, formação profissional, identidade do sujeito quanto os saberes inerentes a cultura, tecnologia, sociologia e o biológico tanto nas dimensões de adultos, quanto no desenvolvimento da crianças ao longo de sua infância, buscando elementos estruturantes para a aprendizagem seja do próprio profissional quanto da construção de uma visão crítica da educação infantil e na construção de saberes.

Ainda de igual importância, os componentes curriculares abordam a formação docente para o trabalho, nos processos de seleção, organização e adoção de metodologias, nas concepções do currículo, do planejamento e avaliação, envolvendo os processos históricos, sociológicos e culturais que compreendem as concepções de educação e instituição educativa respeitando e buscando a compreensão dos saberes políticos, legais, normativos e práticos.

As áreas de aprofundamento, como o próprio nome diz, aperfeiçoam os processos educativos de planejamento, currículo, aprendizagem e avaliação voltados de maneira mais específicas para as áreas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Especial. Das disposições em torno dos componentes optativos é obrigatória a matrícula em pelo menos 2 componentes curriculares, do qual constam no PPC ementas referentes a 21 componentes curriculares que serão ofertados conforme as demandas do curso. Desses 21 componentes apenas 3 apresentam a educação infantil ou a infância como tema integrante de sua composição curricular.

Os componentes são: “Distúrbios da aprendizagem”, “Educação sexual” e “Educação Pré-escolar”. O primeiro voltado para o desenvolvimento infantil e possíveis dificuldades decorrentes de possíveis deficiências, o segundo trata do desenvolvimento psicossocial na infância também passando pelas demais etapas da vida e o terceiro apresenta uma composição voltada para a abordagem da educação infantil, em destaque a etapa que compõe a pré-escola, referindo-se as suas abordagens aos conceitos, teorias e a alfabetização das crianças em período anterior à escola. Desses três componentes o que melhor atenderia a proposta de formação profissional para a educação infantil é o

componente “Educação Pré-escolar”, por sua proposta promover a reflexão focada na criança apenas e nos profissionais que irão interagir com essa etapa da educação.

Esses componentes curriculares são uma oportunidade de ampliar os conhecimentos acerca da educação infantil, mas como pode se constatar que mesmo com a educação infantil sendo parte fundamental da formação do pedagogo os componentes destinados à educação infantil, mesmo em áreas como as optativas, se apresentam de forma escassa.

A proposta determina que ao término do curso, o graduando em pedagogia tenha cursado o mínimo de 54 componentes curriculares, com o acréscimo de mais 270 horas (18 créditos), destinados a pesquisa ou extensão, que ocorrerão ao longo do curso, em áreas específicas de interesse dos alunos, boa oportunidade de aprofundamento dos estudos relativos a educação infantil.

O curso vai muito além da função docente, somando aos saberes do professor conhecimentos acerca dos processos e desenvolvimentos que norteiam e regulamentam a educação nacional, assim, como a infantil. Uma formação embasada em conteúdos teóricos- práticos advindos no decorrer do curso que possibilitam clareza sobre a prática docente e suas implicações na sociedade.

A Resolução CONSEPE/UFPB N° 64/2006 traz que o perfil do profissional pedagogo contempla em sua formação diversidade de conhecimentos e práticas e atividades inerentes a processos de ensino e aprendizagem. Seguindo esse pensamento em 2013 é sancionada a Lei N° 12.796 que altera a LDBEN de 1996 para dispor sobre a formação dos profissionais de educação, regulamentando em seu Art. 62 que a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, que como visto anteriormente fortaleceu o curso de Pedagogia como campo de formação dos profissionais de educação infantil (BRASIL, 2013).

Concedendo, subsídios ao seu objetivo de formar professores para exercer a função de magistério em Educação infantil, buscando garantir essa qualidade educativa é aprovada a Lei N° 13.415, de 2017, que altera da seguinte forma o Art. 62. da LDBEN:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.26)

No que se refere ao curso de Pedagogia se busca valorizar e reconhecer a educação infantil como parte indissociável das demais fases da educação, garantindo também a esta etapa da educação a seriedade acadêmica, compreendendo, cuidado e educando crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológicas, intelectuais e sociais.



### **3. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nem sempre o conceito de Infância foi do modo que conhecemos na atualidade, a professora Barbosa cita Ariès (1981) e afirma que “a partir do século XVII a sociedade europeia estabeleceu uma distinção entre as crianças e os adultos” (BARBOSA, p. 647, 2014), seguindo essa compreensão as crianças não eram reconhecidas como sujeitos com especificidade e culturas próprias que os diferenciavam como sujeito social, cultural e ativo diante dos conceitos pré-existentes e a partir das análises desse autor as crianças passaram por um processo de distinção pelos adultos, o que desencadeou uma nova reorganização que, segundo a autora, resultou nas diversidades conceituais e metodológicas da pedagogia, esses em conjunto com os psicólogos são vistos como fundadores dos “Estudos da Infância e das Crianças” (BARBOSA, 2014, p.648).

Mesmo com a adoção da distinção da criança por parte do adulto, a discussão em torno a educação infantil seguiu os princípios da educação em sua expansão, sucedendo perceptível mudança, com a Revolução industrial, precisamente no caso da educação infantil, de acordo com Paschoal e Machado (2009, p.79), com a inserção da mulher no mercado de trabalho, alterando as estruturas de família principal, quando se não único, responsável pelo cuidar e educar das crianças.

Outro fato destacado por Paschoal e Machado (2009) foi o surgimento das mães mercenárias, mulheres que prestavam como serviço cuidar dos filhos das operárias para que essas pudessem trabalhar. Essas mudanças nas formas de cuidado com as crianças surtiram influência na percepção dos aspectos e características infantis, conforme a industrialização crescia, crescia também novas formas de cuidar desses sujeitos e novas propostas de instituição.

O abandono, de acordo com Paschoal e Machado (2009), também fez parte da construção histórica das instituições de atendimento as crianças, ao destacar a roda dos expostos ou roda dos excluídos, instituição brasileira que seguia os preceitos de cuidar de crianças abandonas no Brasil.

Com o surgimento do sentimento de infância a partir do século XVII, o interesse pela criança crescia e segundo Kuhlmann Jr (2015), países como França, Itália e Inglaterra criaram estabelecimentos para educar crianças

pequenas, ainda sobre essa perspectiva o autor traz que nenhuma proposta da época obteve ampla penetração internacional como as de Froebel, considerado na atualidade como criador dos jardins-de-infância, de acordo com publicação feita pela revista Nova Escola (2008), com raízes na pedagogia de Pestalozzi, fizeram do século XIX um século fecundo para a defesa da educação infantil.

Com base em Malheiros (2013), Rosseau (1712-1779) pregava que a educação deveria preparar a crianças para a vida adulta, porém não desenvolveu um método de ensino, que viria a ser formulado por Pestalozzi (1746-1827) que influenciou outros diversos pesquisadores da educação, em especial, Herbert (1766- 1841), que ficou conhecido como pai da didática pela noção de que ensinar e aprender são processos distintos, trazendo a discussão do ensino orientado pelo processo de aprendizagem, todos esses influenciaram na concepção atual de criança e em como essas aprendem.

Sob essa perspectiva são criadas, de acordo com Kuhlmann Jr (2015), a partir da primeira metade do século XIX, diferentes instituições de educação infantil como as escolas de tricotar de Oberlin, que se preocupavam não apenas com o cuidado mas, com a educação.

Enquanto no Brasil, a implantação das creches e jardins de infância no final do século XIX, e início do século XX, foram acompanhadas segundo Paschoal e Machado (2009), pelas tendências jurídico-policial, médico-higienista e religiosa, tendências com caráter meramente assistencialista. Nesse período uma proposta chama a atenção, a da Escola Modelo anexa ao curso de formação de professores da Escola Normal, inspirada nos princípios de Pestalozzi, que de acordo com Kuhlmann Jr, (2015), começam a traduzir obras de exercícios de linguagem, ginástica, brinquedos, cantos e hinos. Corroborado com o surgimento de uma preocupação tanto na formação de profissionais como da necessidade de planejamento de propostas pedagógicas voltadas para a valorização da educação infantil.

Em conformidade com as reivindicações em defesa do direito das mulheres no Brasil em meados dos anos de 1970, ergue-se baseado no movimento da teoria da privação cultural, uma diferente perspectiva de instituição, mesmo encontrando-se diferenciado o atendimento às crianças devido as suas classes sociais (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Atribuindo uma necessidade de reflexão sobre a instituições de atendimento a criança, com a

preocupação de desenvolvimento desta e outro ambiente que não o da família, a educação infantil era uma luta das mulheres para com seus filhos e tornava a construção de instituições e a formação de profissionais uma discussão social.

Ressaltamos que foi com a instituição da Constituição Federal de 1988 que traz em seu artigo 205, a educação como direito de todos, que a educação infantil, passou por seu maior processo de reestruturação. As crianças faziam parte da sociedade e como tal, tinham direito a educação, a Constituição não apenas contribuiu para a reformulação da educação como para a inserção das crianças no mundo do direito.

Os direitos das crianças foram melhores pontuados com o advento da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que reafirma os direitos constitucionais e traz especificidades para a infância, formulado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que caracteriza em sua estrutura a criança como indivíduo com até doze anos de idade, com direitos fundamentais inerentes a pessoa humana (BRASIL, 1990), assumindo uma posição de responsabilidade para com esses sujeitos, requerendo o desenvolvimento de processos de estruturação social, compreensão e respeito as crianças em suas peculiaridades.

Passando a considerar a importância em fundamentar a concepção de criança, como pessoa em processo de desenvolvimento, com saberes próprios de suas especificidades “um corpo produtor de história e cultura” (BARBOSA, 2009, p.23). Este avanço foi muito significativo por influir na construção da organização da educação, também para as crianças.

No que se refere à criança, é reconhecido, como afirma Kramer (2007 p. 15) que todas as crianças têm em comum o fato de serem, nos diferentes contextos onde se encontram, “[...] cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. Portanto, todas as crianças são pessoas concretas, marcadas pelas condições em que vivem, ao mesmo tempo que produzem suas marcas sobre essas condições.

Essa implicação é assumida na finalidade da Educação Infantil definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) quando define, em seu Artigo 29 que:

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 26).

Sob essa perspectiva a criança é detentora de direitos, reconhecendo na Educação Infantil, etapa responsável por seu desenvolvimento integral, proporcionando a criança um ambiente de cuidado, zelando pelas suas características enquanto sujeito dependente, como cita, (BARBOSA, 2009, p.23), “As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta e afeto” e seu desenvolvimento em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, favorecendo a formação cognitiva e motora de suas capacidades evolutivas.

Com a LDBEN, surgiu uma série de leis e documentos normativos que buscaram favorecer o desenvolvimento infantil e a qualidade da educação oferecida às crianças, inclusive a formação dos profissionais responsáveis por essa etapa da educação, não se admitindo apenas o gostar e saber cuidar de crianças como requisito para integrar a sua educação. Institui-se uma formação desse profissional para exercer sua função nessa etapa da educação básica.

Com o objetivo de construir e implementar as práticas educativas, foi formulado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, documento que exerceria a função de guia para a reflexão da educação, com sugestões de atividades a serem ofertadas as crianças, não só por meio de brincadeiras mas, com a instituição de situações pedagógicas. A divulgação do RCNEI, fortaleceu a tentativa de rompimento das práticas conteudistas de alfabetização, não é apenas saber escrever, mas avançar em termos de compreensão das possibilidades de linguagem e expressão, o profissional passa a ter em sua função estabelecer, interpretar e organizar ideias que favoreçam o saber infantil.

Dividido em três volumes o RCNEI, ficou melhor conhecido em seu volume 3, que trata e orienta, 6 eixos norteadores da Educação Infantil: Música; Movimento; Linguagem oral e escrita; Artes visuais e Matemática. Os eixos apresentam em sua formulação orientações que colaboram para a elaboração de projetos educativos, e seus planejamentos, desenvolvimentos e avaliação (BRASIL, 1998). Percebe-se uma preocupação na formação do profissional para

a melhoria da educação infantil, tratando o profissional como professor responsável por acolher de forma educativa as especificidades da educação Infantil.

Seguindo esse aspecto normativo, consideramos outros documentos que somaram ao pensamento de qualidade com orientações e formas de organização, como a instituição da Política Nacional de Educação (2006), contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área da educação infantil, preconizando a construção de políticas públicas com a colaboração de diversos setores, os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006), contém referências de qualidade para a educação infantil de forma a promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta as diversidades territoriais que compõe a conjectura nacional, e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006) contém uma preocupação com a construção do espaço em que serão desenvolvidas as interações, atividades e o cuidado com a criança, de forma a promover a educação e integridade física e cognitiva de adultos e crianças que venham a integrar esse ambiente institucional.

Voltado, mais especificamente para as práticas pedagógicas destacamos a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009, que institui a diretrizes curriculares com orientações sobre proposta pedagógica, currículo, planejamento e avaliação, considerando como eixo norteador a interação e a brincadeira.

Seguindo em conformidade com as políticas de valorização do magistério para a educação Infantil, que mesmo permitindo a exigência mínima de nível médio para o exercício da docência na educação infantil, habilita a formação em Pedagogia para o exercício docente na educação infantil, no ano de 2005, pelo Parecer CNE/CP N° 5/2005 em seguida, regulamentada pela Resolução CNE/CP N° 1/2006. Acompanhado o que solicitava o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, que buscava o aprimoramento da formação docente para melhor atender a educação básica.

O Plano Nacional de Educação (2001), traz em sua meta 1, a ampliação da oferta de forma a atender até o final da década a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% de 4 a 5 anos, conquistando segundo esse documento espaço no cenário educacional brasileiro. Em relação a formação dos profissionais a Meta 5 estabelece que em dez anos 70% dos profissionais

tenham formação em nível superior, sendo seguida da Meta 6 que estabelece que:

Meta 6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. (BRASIL, 2001)

Sendo assim, a formação em nível superior, segue sendo uma exigência de qualidade educativa, sendo explanado pelo plano nacional como um objetivo a ser alcançado de forma a extinguir apenas a formação em nível normal para a profissão docente na educação infantil.

Assim, as diretrizes, resoluções e pareceres dizem respeito ao currículo da educação infantil e aos aspectos políticos e normativos que devem ser considerados pelas instituições de educação e seus profissionais que anseiam pela qualidade de suas práticas.

Repensar a maneira como é vista a criança é um exercício que requer seriedade mesmo nos dias atuais, de modo mais recente destacamos o PNE (2014), com validade até o ano de 2024, que aprova metas de melhoria da qualidade da educação e valorização da formação dos profissionais de educação, trazendo em sua Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014).

Considerando as boas intenções do plano de ampliação das metas de educação, é perceptível que a educação infantil é muito defasada em comparação com as demais etapas da educação. Considerando uma publicação feita pelo G1 Paraíba no ano de 2017 com base em dados divulgados pelo IBGE (2015), cerca de 174 mil crianças de 4 anos não frequentavam creche ou pré-escola na Paraíba, esse número representaria cerca de 75,9% do total de crianças do Estado. (G1PB, 2017). Mesmo tendo direito, as crianças em idade de frequentarem as creches não a frequentam, sejam por falta de espaços de atendimento, ou por falta de incentivo de pessoas qualificadas que defendam essa etapa da educação.

Foi com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- (DCNEI), fixada pela Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, que podemos ver de maneira mais explícita os saberes que envolviam a práticas pedagógicas e a educação infantil, ao fixar que o currículo deve buscar articular as experiências e os saberes das crianças de forma promover seu desenvolvimento integral, com propostas pedagógicas que considerem a criança como centro do planejamento curricular, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas, fazendo uso de procedimentos de avaliação que considerem a observação contínua, crítica e criativa com estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, definindo ainda em seu Art. 11, que a proposta pedagógica deve respeitar as especificidades etárias, sem a antecipação de conteúdo, do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que já orientava políticas públicas de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil.

Na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Considerando esses direitos, a BNCC estabeleceu cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformação (BRASIL, 2017); cada campo de experiência tem definido objetivos, aprendizagem e desenvolvimento em três faixas etárias de 0 a 1 ano e 6 meses (bebês), de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (criança pequena) e de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

As competências gerais estabelecidas pela BNCC reforçam a defesa de que os professores sejam formados na universidade, por entender ser esta a instituição que pode proporcionar uma formação com a qualidade almejada por uma sociedade mais igualitária, que enxerga no compromisso com a educação

os direitos da aprendizagem e campos de experiência. A BNCC busca garantir os direitos de aprendizagens comuns para todas as crianças, determinando critérios curriculares a serem seguidos na estruturação das propostas pedagógicas e planejamentos estruturados mediante a interação do profissional, sujeito ativo da prática docente.

Seguindo o previsto na Resolução N° 2/2015 que ao articular as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirma em seu Art. 5° que a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional (BRASIL, 2015), de forma a melhorar a qualidade da educação.

Neste aspecto o curso de Pedagogia e a concepção atual de educação infantil se unem na construção da formação de profissionais com saberes que favoreçam a expansão profissional e a qualidade da educação adotada para a interação institucional com crianças.



#### **4. OS SABERES DA FORMAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os saberes docentes são amplos e o profissional precisa ter entre seus conhecimentos a compreensão do lúdico, da cultura e das interações sociais que envolve os saberes profissionais e infantis. Apresentamos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes [...]” (TARDIF, 2002, p.255).

Ao refletir sobre esse saber é necessário entender como uma construção que envolve a formação teórica e suas próprias práticas pedagógicas, reconhecendo que os saberes teóricos podem ser melhor valorizados quando experienciados na prática profissional.

Os saberes tanto da formação quanto da educação infantil, compreende a prática docente, assim como contribui com a construção da identidade profissional docente enquanto sujeito de interação social e educativa.

##### **4.1 OS SABERES DA FORMAÇÃO**

A formação profissional é também um processo de formação da identidade, que de acordo com Veiga (2008, p. 18) “é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde desenvolve a profissão”. O profissional escolhe de maneira consciente exercer uma profissão, procurando meios de promover a sua própria aprendizagem, os saberes desenvolvidos durante a sua formação inicial fazem de sua prática um exercício consciente e responsável que busca enfrentar as dificuldades que venham a sobressair durante as práticas profissionais, sendo assim, as diferentes instituições poderão de formas diferentes complementar os saberes profissionais nas atribuições de suas experiências.

Para Saviani 2009 existe dois modelos de formação de professores os “culturais-cognitivos” e os “pedagógicos-didáticos”, o primeiro se esgota no domínio de conteúdo enquanto o outro considera a formação de professores propriamente dita. A segunda não desconsidera a primeira, mais a enriquece de forma a considerar que a formação docente deve ir além do conteúdo, desse

modo Saviani sobre as instituições responsáveis pela formação dos profissionais que:

“[...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.” (SAVIANI, 2009, p.149)

Sendo assim, os saberes desenvolvidos durante a formação universitária seriam seguiriam o modelo pedagógico-didático, por considera não apenas os conteúdos, mas todas a experiências oportunizadas durante uma formação profissionais propriamente dita. Dito isto, os saberes discutidos durante a pesquisa terão como base os saberes pedagógico-didático.

Os saberes do profissional da educação infantil dependem em muito de suas relações com a prática. Como afirma Tardif (2002), quanto menos utilizável é um saber, menos valor esse passa a ter, mesmo assim, ele defende que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Formação essa que deve ser defendida como de ensino superior, considerando a amplitude que esta oferta para o profissional que aspira em sua prática a qualidade.

Criar condições ideais de aprendizagem requer estruturas, com salas de atividade espaçosas e ambientes adequados que não se restrinjam as ações nas salas. O bom desenvolvimento dos saberes pressupõe boas condições de trabalho, mas focaremos nos conhecimentos, habilidades e práticas despertadas em um profissional formado. Esse desafio deve ser encarado com seriedade e atenção.

Durante o curso há dois componentes curriculares Organização e Prática da Educação Infantil e Estágio Supervisionado II (Educação Infantil), que tem a responsabilidade de dar suporte teórico e prático à docência na educação infantil, mas devemos considerar que os demais componentes curriculares, mesmo não citando diretamente em suas propostas a educação infantil, auxiliam no processo de formação profissional do pedagogo que irá atuar na profissão docente.

Entendemos que o saber deve ser autônomo e despertar a proatividade por parte do profissional, não é apenas reproduzir algo pronto sem dar sentido e significado, mas ter em mente uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral da criança, objetivo central do profissional da educação

infantil. Barbosa (2009) compreende o papel do professor como orientador da busca do conhecimento, advindo da necessidade e desejo individuais das crianças. Pensar em conjunto com a criança é um saber que necessita de tempo e esforço por parte dos profissionais, considerando que o tempo da criança difere do tempo do adulto. Rotinas inflexíveis podem desenvolver um processo de mecanização do conhecimento, voltadas para o objetivo do adulto para com a criança. Sem o diálogo, os objetivos didáticos perdem seu propósito educacional.

A brincadeira precisa integrar também a formação profissional, por ser um momento de aprendizagem mencionado por Barbosa (2009, p.93) como momento no qual, “[...] as crianças realizam aprendizagens complexas, pois na brincadeira aprendem a linguagem oral, a motricidade, a música e muitos outros conhecimentos sociais e corporais”. Saber mediar situações tanto intencionais quanto livres, reconhecendo o brincar como ferramenta própria da construção do desenvolvimento infantil, contribuindo para o melhor aproveitamento das brincadeiras inseridas em uma proposta pedagógica voltada para as especificidades infantis é um dos conhecimentos necessários ao professor.

A problematização e a construção do saber dever ser desenvolvido de maneira gradativa, o saber não surge de maneira espontânea sem esforço ou intervenções que possam instigar a construção do saber. Para Paulo Freire (1996, p.12), “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. Assim como a infância é um conceito atual e construído ao longo dos anos, as políticas de formação e educação infantil, também são recentes, requerendo um pedagogo estudioso de seus saberes, práticas e concepções, ciente de sua própria aprendizagem.

Quando a educação infantil é reconhecida como etapa da educação essa resulta em desdobramentos, sejam na maneira de enxergar a criança ou na preocupação da formação de um profissional mais capacitado para a prática e a reflexão, com saberes de construção e reconstrução acerca dos conhecimentos.

A investigação sobre os saberes dos profissionais da educação infantil transpõe a sua prática pedagógica. Sem uma formação adequada e reflexiva voltada para a criança a prática do adulto quase sempre não atende as necessidades de desenvolvimento delas. Fundamentada nas legislações vigentes a formação consiste em despertar no profissional a intencionalidade de suas práticas.

Mesmo sabendo que as instituições de educação infantil se dividem em creches e pré-escolas, ambas têm a mesma função não se diferenciado a formação dos profissionais ou a estruturação de seus ambientes. Sendo um equívoco considerar uma divisão por faixa etária na educação infantil, como ocorre ao afirmar que a faixa etária de 4 a 5 anos é um preparatório para o Ensino Fundamental, contrapondo o que apresenta a LDBEN, Art. 31, inciso I que determina que não pode existir avaliação com o objetivo de promoção mesmo que seja para o acesso ao ensino fundamental. Esse artigo expõe que mesmo que a faixa etária seja propícia a determinadas experiências, essas não devem ser voltadas para a preparação. Vemos assim, que a formação do profissional que interage com crianças de 0 a 2 anos é a mesma do profissional que interagem de 4 a 5 anos, de modo a garantir a uniformidade de práticas que almejam a qualidade do desenvolvimento.

Não podemos regressar a metodologias adultocêntricas de depositar nas crianças as expectativas dos adultos, desconsiderando os saberes próprios da infância, como a brincadeira e a cultura infantil. Esses saberes específicos precisam enriquecer a prática pedagógica com teoria e metodologias de currículo, concepção de educação infantil e trabalho pedagógico que favoreçam a exploração do lúdico, da brincadeira, da motricidade, da interação e o cuidado, considerando as ações sociais, políticas e culturais que norteiam os campos de experiência na educação infantil.

Considerando os estudos de Tardif (2002), este comenta sobre as experiências da formação escolar que o profissional da educação infantil, sem ensino superior, talha em sua prática como professor, experiências de quando estavam no papel oposto, o de estudante, desconsiderando a viabilidade de suas ações.

Adquirir saberes de modo a estruturar as ações profissionais, de acordo com Barbosa (2009, p. 35), exige formação “pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros”. O professor precisa se pôr como profissional diante de situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil, articulando diferentes saberes, que se apoiam em teorias para a resolução de problemas que permeiam a elaboração de propostas pedagógicas, planejamento, currículo e avaliação, correspondendo a interesses e

necessidades tanto do profissional quanto da criança, detentora do direito a uma educação de qualidade.

#### 4.2 OS SABERES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Os saberes que permeiam a prática profissional na educação infantil contemplam a necessidade de atuação nas propostas pedagógicas, no planejamento, no currículo e na avaliação, pois essas construções agregam saberes teóricos e práticos, buscando-se profissionais formados que possam analisar o saber fazer e o contexto pelo qual esses saberes são aplicados, causando uma espécie de saber o que se está fazendo.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006, vol. 2), a proposta pedagógica é formulada nas instituições de Educação Infantil, contemplando princípios éticos, políticos e estéticos, organizada pelo conjunto de profissionais que compõe a instituição e reconhecendo a identidade da criança, com interação da família. Propondo-se, assim, princípios de concepção, metodologia, estratégia pedagógicas e conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores, promovendo o cuidado e a educação em sua diversidade cultural local e regional. Portanto a proposta pedagógica é um documento institucional formulado para contemplar a identidade da instituição e de seus sujeitos, de forma a estruturar formas de organização do planejamento, do currículo e da avaliação.

As propostas pedagógicas envolvem a atuação profissional, de modo a contemplar o reconhecimento por parte desses profissionais, das dificuldades presentes nos diferentes modos de aprender, sabendo ajudar e ajustar as intervenções conforme as singularidades individuais de cada um. Proporcionando o desenvolvimento de forma integral da criança, desconstruindo ideias ultrapassadas, como as destacadas por Ostetto (2000), que afirma que quando a instituição opta pelo planejamento baseado por listagem de atividades, a proposta pedagógica fica empobrecida, pois considera apenas os momentos de atividade sem considerar os momentos de cuidado, desconsiderando o princípio da educação infantil de cuidar e educar de maneira indissociável.

Nesse aspecto planejar a proposta pedagógica é favorecer situações de desafio e apoio no percurso do desenvolvimento de experiências que respeitem as potencialidades, comprometendo-se com a criação de contextos favoráveis de mediação, conforme a BNCC (2017), ao articular a proposta pedagógica, deve-se estar atento às crianças com seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Sendo assim, a proposta vem a responder ao interesse da criança considerando os saberes de suas vivências e oportunizando a criação de outros saberes e aprendizagens.

Ao considerar a característica da proposta pedagógica como ferramenta de oportunidade de novas aprendizagens Barbosa e Horn (2008), trazem que o papel do professor é organizar estratégias e materiais que coloquem as crianças em diferentes objetos de cultura, que poderão estar apenas na escola. A proposta pedagógica resgata em sua organização as vivências sociais e culturais das crianças de modo a favorecer seu desenvolvimento integral, garantindo também seu acesso a novos saberes e aprendizagens que colaborem com sua formação cidadã e humana.

Em conformidade com essa concepção, as crianças são detentoras de experiências que devem ser contempladas no desenvolvimento dos saberes docentes e na elaboração de suas propostas pedagógicas para a educação infantil. Ao compreendermos na formação dos saberes docentes que a criança, segundo Barbosa (2009), experiência na brincadeira o seu sentimento de mundo, seu jeito de aprender, criar e inventar linguagens, que no exercício do lúdico promove a liberdade de expressão. É mais do que considerar a criança, é respeitar a sua história e sua maneira própria de construir sua identidade individual.

Desse modo, o saber deve estar embasado em uma consciência do compromisso de compreensão, escolha, formulação e reformulação do planejamento do currículo e da avaliação, contemplados em sua inserção na proposta pedagógica, considerando a possibilidade de reestruturação, promovendo segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006, vol. 2), práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e

sociais da criança. Sendo assim, cada sujeito vivência a experiência à sua maneira, fazendo-se inviável uma proposta inflexível e repetitiva.

No sentido de favorecer a proposta pedagógica se faz necessário o saber acerca da elaboração de estratégias individuais e coletivas que atendam as propostas curriculares nacionais, envolvendo as crianças na construção do saber, saberes acerca do planejamento. Fazer boas escolhas quando nos referimos às aprendizagens demandam tempo e espaço por parte dos profissionais em vista que a sua condição de adulto o impõe a rotinas muitas vezes inflexíveis que não condizendo com a proposta de educação infantil da instituição, sendo assim, a escolha é uma parte importante das estratégias contempladas pelo planejamento, que de acordo Ostetto, o planejamento na educação infantil é:

[...] planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social (OSTETTO, 2000, p. 193).

As instituições e os professores têm uma responsabilidade para com a criança em seu desenvolvimento e aprendizagem. Atendendo a um currículo voltado para a qualidade, o planejamento deve buscar explorar estratégias de interações e brincadeiras que favoreçam diferentes experiências de expressão e contemplação de forma lúdica.

A preocupação com o planejamento, com base em Ostetto (2000), é resultado da intencionalidade e de uma atitude crítica diante do trabalho, pois este é um instrumento orientador do próprio trabalho docente. Pesquisar e selecionar estratégias é eleger, conforme a intencionalidade docente, a organização de um planejamento, um documento com registros que venham a colaborar com as situações planejadas, tendo em vista objetivos de desenvolvimento e reavaliação de suas práticas.

O planejamento é responsável por adequar e organizar o trabalho pedagógico, as rotinas de cuidar e educar, considerando a formulação de uma proposta pedagógica condizente com os direitos das crianças, dialogando com a formação de saberes práticos em decorrência de uma reflexão teórica formulada de maneira consistente. De acordo com Barbosa e Horn (2008), é

necessário ter um repertório amplo, para que à medida que surge uma situação, possa-se compreendê-la e organizá-la, contribuindo para o trabalho docente e criação de perguntas e desafios.

Contemplar durante o planejamento as culturas infantis se faz um desafio para os saberes docentes, acerca das brincadeiras e do desenvolvimento infantil, considerando que a “criança, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados” (BARBOSA, 2014, p.673), é indispensável o diálogo espontâneo, buscando a exploração de materiais e ações diversificadas, compreendendo as diferentes interações feitas pelas crianças, de modo a favorecer situações de criatividade, experiência e reflexão, embasando a prática pedagógica e o desenvolvimento integral da criança.

Destaca-se a importância do planejamento por sua atribuição na organização de intenções, interpretações, objetivos e formas de valorização do cuidado, educação e brincadeira. Considera-se o planejamento estratégias de abordagem, definidas por Barbosa e Horn (2008), pelo processo de trabalho cooperativo entre adultos e crianças, correspondendo as necessidades sociais da comunidade onde se insere. Implicando-se, assim, a formação profissional valores e convicções das práticas educativas de forma a favorecer a aprendizagem, a cultura infantil e a cultura adquirida das relações familiares e sociais.

O planejamento contempla as propostas pedagógicas, fundamentada na realidade da instituição, de seus profissionais e das crianças considerando a família e sua comunidade, garantindo às crianças riqueza de conhecimentos, valores culturais e sociais contemplados no currículo da Educação Infantil.

De acordo com Barbosa (2010), o currículo abrange documentos que garantem a formação comum nacional, afirmando o direito de aprender da criança, respeitando as demandas da realidade de cada instituição.

O currículo e as abordagens do conteúdo precisam ser planejados, garantindo uma formação plural uma vez que a prática pedagógica envolve conhecimentos, saberes, valores, afetividade, estímulos e ações que relacionam consigo mesmo e com os outros, seja este adulto ou criança.

Com objetivos destinados ao desenvolvimento integral da criança, o currículo, segundo a BNCC (2017), deve considerar os direitos de aprendizagem



e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A base curricular estabelece que esses direitos devem ser contemplados pelos cinco campos de experiências, definindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo esse documento:

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento [...] sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.38)

O currículo tem a proposta de ampliar as relações sociais educativas, favorecendo a aprendizagem de estratégias de articulação de objetivos e diálogo de ideias que respeitem a diversidade e o desenvolvimento de atitudes de colaboração. Estabelecendo vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, ampliando de forma gradativa as suas possibilidades de comunicação e interação social.

Com a multiplicidade de possibilidades pedagógicas consideremos o que afirmam Barbosa e Horn (2008, p.35) que defendem que para “haver aprendizagem é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para o adulto”. O significado que compõe o currículo envolve as vivências enquanto cidadão, social e cultural, que mesmo considerando uma base comum, entende que cada experiência é única e deve ser considerada parte do processo de apropriação do currículo.

O currículo na educação infantil é construindo durante o percurso educativo articulando os saberes cotidianos aos saberes advindos da sociedade, da história, da política e das diversidades culturais, dando-se uma identidade pessoal ao currículo, e optando pela diversificação, propondo despertar a curiosidade, o interesse de envolvimento da criança por uma proposta de currículo coerente com suas especificidades, considerando princípios, direitos e os referenciais teóricos que a norteiam. Essa concepção é contemplada também na formação do pedagogo ao defender esse saber como um saber contínuo, baseado na investigação e nas práticas (UFPB, PPC, 2006).

Pode-se considerar o currículo como documento norteador que ao passar por vários processos de discussão e reformulação, cria bases para a

aprendizagem, considerando o desenvolvimento em sua riqueza de possibilidades. Para Richter e Barbosa (2010), a função docente é co-produtora de currículo, e as práticas profissionais concedem sentido e valorização aos saberes acerca do currículo. No caso da educação infantil, ao considerar-se os objetivos indissociáveis do cuidar e educar, integra-se na prática propostas de currículo, que alicerçam o trabalho e suas reflexões assegurando e proporcionando novas aprendizagens do fazer docente.

Definidos objetivos para essa etapa da educação, reflete-se sobre a necessidade de avaliação respeitando o currículo e a diversidade da criança. No RCNEI (1998, vol. 3), o currículo apresenta-se dividido em eixos norteadores, cada eixo demonstra orientações sobre como observar, registrar e avaliar de forma formativa. De acordo com esse documento a avaliação consiste em observar, considerando os objetivos propostos por cada eixo a formação desenvolvida durante ou resultante da experiência, essas observações resultam no registro por parte do profissional.

Na BNCC (2017) a avaliação apresenta-se dividida de acordo com os cinco campos de experiência e suas definições acerca das faixas etárias. De acordo com esse documento o profissional deve acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens, observando a trajetória individual e em grupo da criança. Assim como o RCNEI, esse documento determina que deve ocorrer um registro por parte do profissional acrescentando a contribuição da criança como produtora de registro, em diferentes momentos, evidenciando uma progressão sem intensão de seleção, promoção ou classificação, considerando diferentes ritmos de aprendizagens, referindo-se à avaliação como elemento para reorganizar tempos, espaços e situações (BNCC, 2017).

Segundo Ciasca e Mendes (2009), o profissional deve estar preparado para observar e registrar tendo domínio de conhecimentos sobre a infância, as atividades pedagógicas e o compromisso com a transformação da realidade educacional. Compreendendo que há necessidade de acompanhamento do desenvolvimento, com perspectivas de transformação

A avaliação “sonda” os aspectos cognitivos, sociológicos e físicos para que no decorrer dos estímulos propostos, sejam elaborados registros que levem em consideração a relação da vivência da criança, avançando de forma gradativa, considerando as possibilidades de interpretações e expressão que

podem ser favorecidas pela proposta, o planejamento e considerando o currículo.

De acordo com o DCNEI 2009, a avaliação deve ser o acompanhamento do desenvolvimento da criança de forma a garantir a utilização de múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), possibilitando a continuidade de processos de aprendizagem e a possibilidade de acompanhamento da família do trabalho desenvolvido pela instituição para com à criança.

A brincadeira pode ser considerada, tanto processo quanto avaliação, considerando que a brincadeira desenvolve habilidades cognitivas e sociais, suas imitações e interpretações nada mais é do que a expressão de seu desenvolvimento e aprendizagem. A observação da busca de soluções para os desafios propostos ao longo das intervenções vai além do escrito, envolvendo a compreensão das características do desenvolvimento da criança.

Os autores Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2014, p.19), elencam que “[...] cabe ao adulto assegurar à criança condições para que ela possa se organizar e realizar as conquistas que sua maturidade biológica permite”. Sendo assim, a avaliação é a consequência das experiências oportunizadas, considerando os diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, e seu percurso educativo, social e cultural. Avalia-se de forma a organizar a continuidade do desenvolvimento infantil individual e em grupo.

Para Farias, Sales, Braga e França (2009), o saber curricular orienta o planejamento e avaliação das atividades à medida que define os fins educativos, compreendendo as formas de organização e a realização de atividades educativas envolvendo conteúdos e métodos, elencando-se nos saberes edificados no projeto pedagógico. A avaliação permeia o processo dos demais saberes por favorecer o replanejamento desses saberes, em favor de uma qualidade educativa, em consequência de uma busca constante de reestruturação.

O professor traz em sua atuação sua bagagem social, dinâmica, complexa e única, que relacionada com o exercício docente possibilita o reconhecimento de seus saberes profissionais.

Ao relacionar os saberes sobre proposta pedagógica, planejamento, currículo e avaliação, prossegue-se as correlações entre saber teórico e saber

prático, pois, de acordo com Gomes (2009, p.74), “A atividade teórica pode transformar nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”, busca-se, assim, dialogar formação e prática.

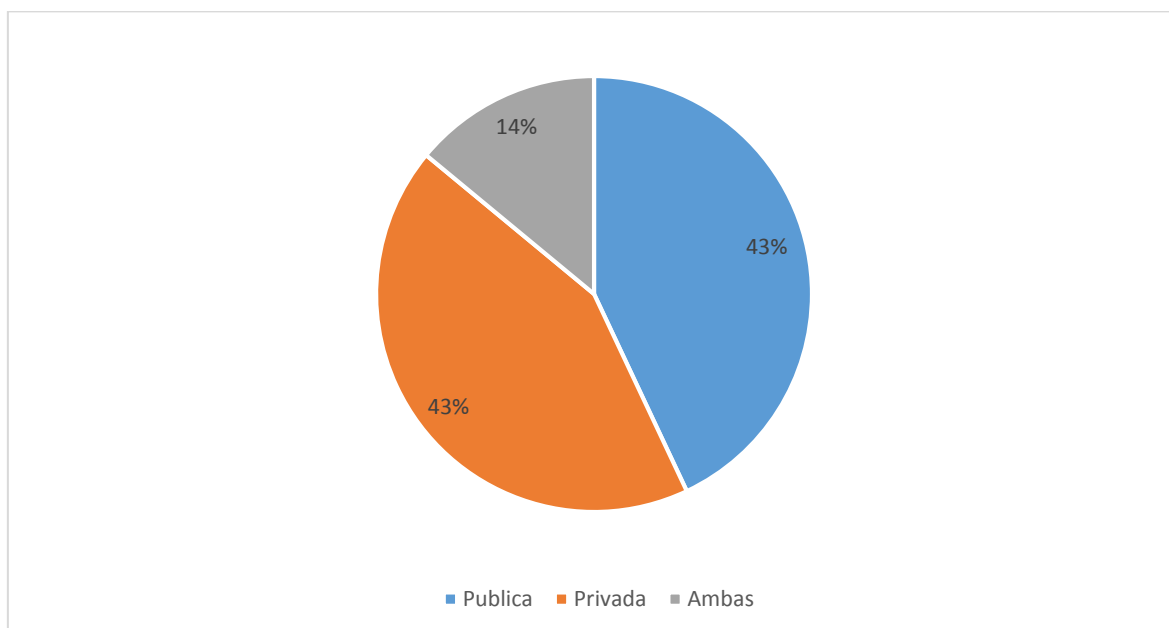
Diante do referencial estudado, a seguir apresentamos a análise dos dados a partir da pesquisa de campo.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

O perfil dos estudantes de Pedagogia com atuação na área de Educação Infantil que participaram da pesquisa é majoritariamente femininos, com uma média de idade de aproximadamente 31 anos e um tempo médio de atuação profissional de 3,7 anos (3 anos e 8 meses).

Das estudantes pesquisadas 28,6% tem previsão de conclusão do curso para o período de 2017.2 e 71,4% para o período de 2018.1. No que se refere a possuírem outra formação docente, 43% das entrevistadas possuem outra formação (magistério ou outro curso superior) e todas possuem vínculo empregatício na forma de contrato. Os tipos de instituição de atuação das estudantes de Pedagogia foram divididos em públicas, privadas ou ambas, como pode-se ver os percentuais no gráfico abaixo:

**Gráfico 1: Tipos de instituição de atuação dos estudantes de pedagogia.**



FONTE: Pesquisa de campo, 2018

Observando esses dados pode-se ver que tanto as instituições públicas quanto privadas contratam estudantes de Pedagogia para trabalhar na educação infantil, mesmo que estes não tenham formação concluída para iniciar a atuação na educação. A função exercida por esses profissionais é a docente, com regime de trabalho regido através de contratos.

Considerando que o professor pode atuar em mais de uma instituição concomitantemente e que eles exercem atividades na Educação Infantil simultaneamente a formação superior em Pedagogia, os mesmos estão aptos a responderem os questionamentos abordados nessa pesquisa.

Em resposta a questão, quanto a educação infantil como etapa da educação básica as estudantes pesquisadas caracterizaram tanto como anos iniciais na formação da criança como base do desenvolvimento da criança. Como cita a Estudante B “A educação infantil é de suma importância, pois são as séries iniciais que servem de base para as outras etapas do ensino”, e a Estudante F “É a fase em que se constrói o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Os saberes diferem nos complementos das narrativas das estudantes C “Etapa inicial introdutória ao mundo do letramento, onde princípios devem ser implantados para convívio social” e da G “É nela, que a criança é a principal chave de acesso para o conhecimento que precisa desenvolver suas habilidades e criatividade a partir do meio em que ela está inserida”, constatando-se a percepção da criança como parte do meio ao qual está inserida.

Entender a educação infantil como anos iniciais faz parte da ambiguidade imbricada na caracterização dessa etapa, que antecede o ensino fundamental. Pois, como destaca, Barbosa (2010), essa etapa necessita ser pensada na perspectiva da continuidade, dando ênfase ainda que ao falar-se em socialização nessa etapa, estar-se discutindo uma compreensão sobre processos de aprendizagem.

Sendo assim, a Educação Infantil é caracterizada por ser tanto os anos iniciais na formação da criança, como uma introdução ao letramento e leitura de mundo, assim como a base do desenvolvimento da criança, complementando a educação familiar e do meio em que está inserida.

A socialização e os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) da criança são caracterizados como parte dessa etapa educativa, considerando importante e fundamental para construção do desenvolvimento humano. Mesmo assim, é percebido a prevalência da caracterização da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, essa concepção pode acarretar na antecipação dos processos de alfabetização em suas práticas profissionais.

Mesmo tendo-se em contraponto os saberes referentes a formação da criança e seu reconhecimento como chave principal do acesso ao conhecimento.

Constatou-se que a educação infantil é entendida com etapa de desenvolvimento humano como melhor elencando pela resposta da Estudante G “Etapa Fundamental para a construção do desenvolvimento humano”. Em parte, nesse sentido Garanhani (2010, p. 197) enfatiza:

Formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresenta como ferramenta de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais[...].

A construção do desenvolvimento humano é uma formação da criança e do próprio profissional que em respeito as condições de aprendizagem constroem possibilidades, saberes e reflexões acerca de suas práticas.

Os componentes curriculares do curso de Pedagogia que favoreceram a formação do profissional da Educação Infantil, destacado pelas estudantes foram Organização e Prática da Educação Infantil, Estágio Supervisionado II- Educação Infantil (Componentes esses voltados para área), Psicologia da Educação I e II, Avaliação da Aprendizagem, Planejamento da Educacional, Didática, Avaliação e Procedimentos de Intervenção, Currículo e Trabalho Pedagógico, Ensino de Matemática, Ensino de Artes, Ensino de Português, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Ensino de História e de forma mais generalizada, os componentes de estágios supervisionados ( Estágio Supervisionado I- Gestão, Estágio Supervisionado II- Educação Infantil, Estágio Supervisionado III- Ensino Fundamental 1º a 3º ano, Estágio Supervisionado IV- 4º a 5º ano, Estágio Supervisionado V- área de aprofundamento), e os componentes de fundamentos.

Ressaltam-se que os componentes curriculares do curso de Pedagogia referentes a Educação Infantil, contribuíram com o desenvolvimento de saberes históricos, o direcionamento voltado para essa faixa etária, saberes acerca dos métodos e práticas adotadas para a atuação profissional, contribuído para o sentimento de segurança e reflexão nas relações teóricas e práticas. Como pode-se observar nas seguintes respostas:

Estudante A: “A disciplina principal foi “Organização e Prática da Educação Infantil”, e “me ajudou bastante no que diz respeito a toda parte histórica e como lidar com situações do cotidiano [...]”. e a Estudante D: “Os componentes curriculares me ajudaram bastante e hoje eu já trabalho com mais segurança em sala de aula”.

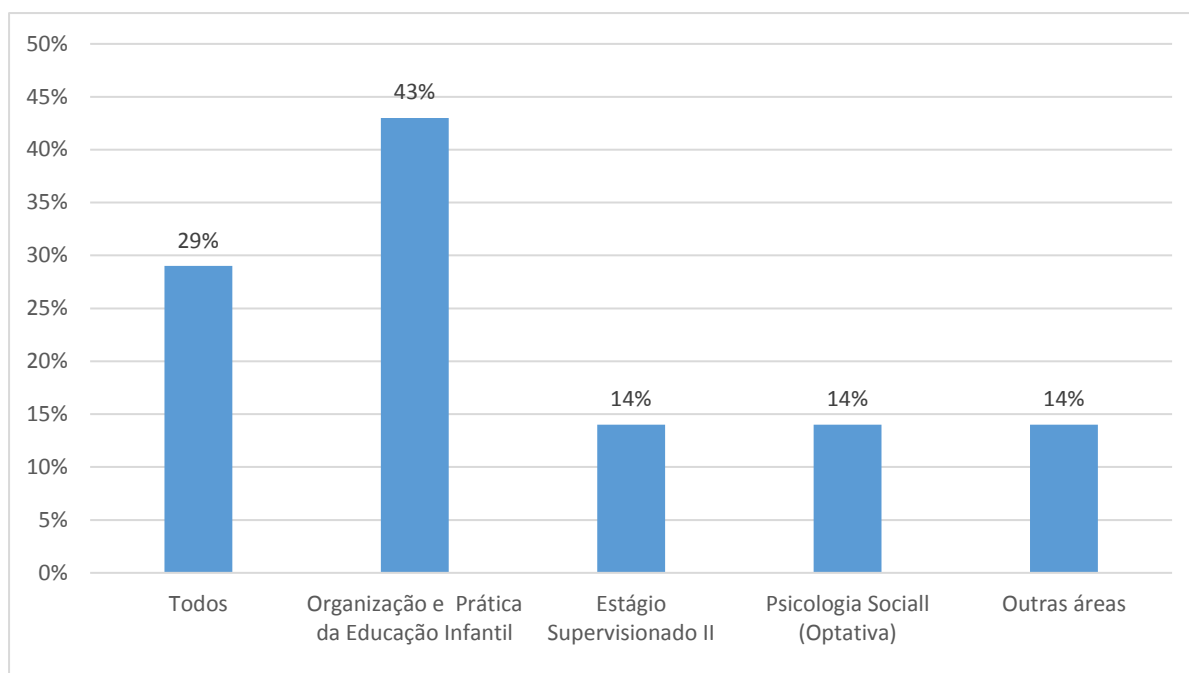
Em contraponto cita-se a carência de mais componentes voltados a educação infantil como afirma a Estudante E: “Contribuíram pouco, pois quase não se tem componentes curriculares para a educação infantil”. Nesse sentido, a estudante reconhece que a contribuição na construção de saberes pode ter sido comprometida pela necessidade de mais componentes, sejam na área de educação infantil ou na discussão mais frequente por parte dos demais componentes que compõem o curso.

Ao analisarmos o fluxograma do curso verificamos que os componentes voltados a educação infantil se situam no mesmo período. Essa carência também se apresenta na resposta da Estudante D, quando questionada sobre o que a formação inicial deveria contemplar, esta afirma: “Eu acho que a disciplina de artes, poderia ser mais para a área da educação infantil”. Apresentando a necessidade de continuidade das reflexões acerca dos saberes voltados a educação infantil.

Destacaram-se também outro componente curricular, o de Psicologia da Educação, para desenvolver a prática e a contribuição dos projetos de pesquisa e de extensão. Os projetos de pesquisa e extensão são acrescidos ao histórico dos estudantes, na forma de componentes flexíveis, podendo extrapolar os limites de créditos exigidos por esses componentes. Reconhecendo essas experiências como acréscimo a formação profissional, ver-se essas experiências como oportunidade de desenvolvimento de saberes que favoreçam a prática profissional.

Ao ter-se a Educação Infantil como fase importante no processo de desenvolvimento da criança, percebe-se a preferência por alguns componentes como pode ser observado no gráfico a seguir.



**Gráfico 2: Componentes preferidos pelas pesquisadas.**

FONTE: Pesquisa de campo, 2018

A influência dos componentes foi comentada de forma mais geral com 29% de frequência, mas Organização e Prática da Educação Infantil é amplamente destacada com um percentual de aproximadamente 43% de preferência por parte dos alunos, ademais dessas os outros componentes citados são Estágio Supervisionado II, Psicologia Social que é uma optativa e componentes de outras áreas como Ensino de Matemática, Didática, Filosofia da Educação e TCC I.

A maioria analisou os componentes voltados para a prática docente de ensino de forma positiva, sem necessariamente especificar qual componente contribuiu com o desenvolvimento de seus saberes conforme pode ser identificado nos trechos em destaque das respostas:

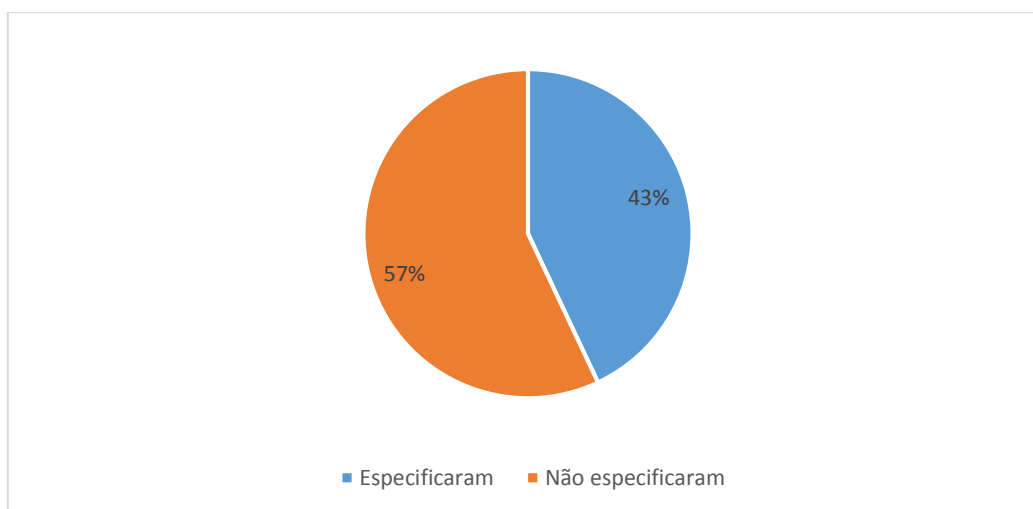
Estudante F: “Sim. A importância de se trabalhar com a interdisciplinaridade, a ludicidade, e com o que está a nossa volta, (o cotidiano)”. E a Estudante G: “Acredito que cada componente tem sua contribuição significativa para auxiliar na prática docente”.

Percebe-se a contribuição dos componentes para a construção de saberes de forma homogênea, compreendendo a interdisciplinaridade dos

componentes curriculares as práticas pedagógicas, envolvendo a ludicidade, o cotidiano, as relações sociais e culturais que envolve a concepção de mundo e de realidade, respeitando a contribuição significativa que cada componente atribui a prática docente.

Entretanto, um percentual dos estudantes especificou esses componentes, como pode ser visto no gráfico a seguir.

**Gráfico 3: Percentuais de pessoas que souberam especificar os componentes curriculares aos saberes.**



FONTE: Pesquisa de campo, 2018

Dos 43% que especificaram os componentes, citaram: Ensino de Matemática, Ensino de História, Ensino de Geografia e Ensino de Português. Desses, 28% apontam o Ensino de Matemática como componente que mais contribuiu com o desenvolvimento de saberes. Enfatizam-se que em meio aos aspectos positivos de desenvolvimento se sobressai citações do tipo, Estudante B: “deixaram um pouco a desejar”, ou Estudante A: “A única que ainda tocou no assunto foi a disciplina de ensino de matemática, as demais não mencionaram”. Evidenciando uma descontinuidade nas relações entre os componentes e a uniformidade de possibilidades de saberes aos estudantes.

Mesmo com essa descontinuidade as pesquisadas concordam que a profissão requer saberes específicos para a atuação nesta etapa, requerendo a responsabilidade por parte do profissional em compreender como se dá a formação da aprendizagem, acessando informações precisas e saberes que

permitam que o professor saiba lidar com cada tipo de criança, conhecendo sua evolução, habilidades e capacidades em especificidades com suas faixas etárias. A formação inicial deve contemplar na preparação do profissional, saberes de como tratar as crianças, formular atividades e práticas a serem desenvolvidas, procedimentos, metodologias e didáticas, construindo materiais de suporte para aulas mais dinâmicas, explorando o lúdico, o cuidado e a brincadeira. Os saberes didático-pedagógicos citados por Saviani (2009) envolveriam esses saberes de formulação e estruturação da prática docente respeitando as diversidades existentes em cada turma e instituição.

O curso de Pedagogia supre em parte a construção desses saberes em seus aspectos teóricos sobre os saberes específicos dos profissionais. Porém segundo a Estudante G “[...] esses saberes só são eficazes quando são alinhados com a prática de sala de aula, pois a teoria está imbricada a prática”. Essa concepção de sala de aula, segundo Farias, Sales, Braga e França (2009), ainda remete aos primórdios da educação como momento de instrução com tempo e espaço específico, a superação dessa concepção tradicional exige uma inversão, concebendo aula como espaço tempo coletivo de construção de saberes.

Os saberes teóricos são em parte baseados na prática, e em parte voltado a discussão da mesma. A sala de aula na educação infantil não se faz em um cômodo, mas em toda a instituição, pois como vemos afirmando a criança produz cultura em suas interações e essas interações ocorrem nas relações com o ambiente, adultos e as demais crianças.

De acordo com as respostas, 43% concordam que o curso de Pedagogia prepara adequadamente o profissional para atuar na Educação Infantil através das teorias e dos estágios, discutindo a interdisciplinaridade. Em contrapartida, 57% discordam que a formação seja adequada, justamente pela teoria conteudista não se relacionar com a prática. Dessa maneira, a formação continuada poderia contribuir no aprimoramento de conteúdos e estratégias de ensino, atualizando práticas e renovando saberes, de acordo com o contexto histórico vai se acrescentando conhecimentos da realidade de mundo.

O saber teórico exigiria assim um período de reflexão em relação a prática, o que ocorre nos casos dos profissionais que atuam ao mesmo tempo que constroem sua formação. Com relação aos saberes específicos a formação

deve ser contínua e os saberes também, o que reforça a reflexão acerca da formação continuada após o ensino superior, para a atualização dos conteúdos, práticas, estratégias e saberes em torno dos documentos específicos, como a BNCC aprovado em 2017 e as demais informações que configuram o contexto histórico da realidade.

Ao relacionar suas experiências de formação com as profissionais, a maioria dos estudantes denota a exigência de saberes específicos para a atuação da faixa etária de 0 a 5 anos. São necessários saberes sobre a evolução, a habilidade, as capacidades infantis, a interação criança adulto, buscando compreender como se dá a formação da aprendizagem, a abordagem interdisciplinar de conteúdos com consciência e responsabilidade dos conhecimentos de sua prática, promovendo uma aprendizagem infantil bem sucedida.

Para ser bem-sucedido em sua prática é necessário estar aberto a criatividade em seus procedimentos, adaptando-se as dificuldades de aprendizagem e a educação especial com práticas orais (conversação e contação de histórias), atividades com jogos, músicas e brincadeiras. Tendo convicção de sua escolha profissional, fazendo de suas vivências profissionais o desenvolvimento de suas próprias habilidades para interagir com as crianças.

Sobre os saberes proporcionados acerca da proposta pedagógica, tanto na atuação profissional quanto nos componentes de estágio, a teoria relacionada a prática reflete em bons resultados. O curso favoreceu saberes acerca da diversidade, da singularidade e de uma proposta ajustada a realidade das instituições. Reconhecendo que as propostas precisam ser enriquecidas através de leis como a LDBEN, ECA, DCN e a BNCC, respeitando o currículo obrigatório direcionado ao desenvolvimento de crianças cidadãs.

De acordo com a análise feita das respostas do questionário, a proposta pedagógica favorece o planejamento de planos de aula, o reconhecimento da ludicidade como parte da proposta pedagógica, com intenção de relacionar e compreender as crianças e as teorias sobre a educação infantil. A análise do projeto político pedagógico é direcionada ao saber intencional em entender o funcionamento das instituições.

Como citado nos saberes das propostas, a educação é composta por um currículo, como afirma a Estudante C: “[...] currículo obrigatório com

direcionamento para o desenvolvimento do cidadão”. Os saberes proporcionados pelo curso de Pedagogia acerca desse conhecimento de currículo são apontados como amplos, mas ainda com algumas lacunas, trazendo para a prática a necessidade de um currículo flexível a mudanças que favoreça a adaptação das necessidades apresentadas por cada turma. O professor precisa então compreender que é responsável pela tarefa de dar significado ao processo proposto pelo currículo. Apresentando conhecimento de como se dá a aprendizagem e a aplicação das atividades e de que modo a criança se desenvolve ao longo desse processo.

Expressa-se que o currículo envolve a construção de um ambiente de segurança, afetividade e cuidados contemplados em lei. E segundo a Estudante F “o professor como principal responsável por esta tarefa, tem o dever de contribuir de forma significativa nesse processo”. Entendendo o currículo como o saber acerca dos conceitos e das diferentes abordagens, assim, como cita a Estudante C: “[...] carga horária obrigatória, em respeito à diversidade religiosa, de gênero, de raça... Empoderamento a cultura do aluno, o letramento, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos curriculares”.

Nessa perspectiva os saberes acerca do planejamento envolveram a preparação da aula, organização do tempo, a adoção de metodologias variadas e a seleção de atividades adequadas que antecedam as ações profissionais. Segundo as informações, o curso propiciou saberes sobre as intervenções recíprocas entre professor e aluno, reconhecendo o planejamento como reflexão sobre a ação profissional, respeitando as características pessoais e sociais de cada criança.

Para os pesquisados o curso de Pedagogia favoreceu saberes acerca da avaliação na educação infantil, como as formas de avaliar respeitando a singularidade de cada um, existindo diferentes aprendizagens por parte da criança apoiada no desenvolvimento individual e progressivo, considerando o comportamento, o conhecimento cognitivo de como as crianças fazem suas atividades e as compreendem, considerando as brincadeiras infantis e suas interações cotidianas como demonstração de progresso. Os saberes de maior destaque acerca da avaliação foram o fato da avaliação não ser baseada em notas, ser contínua e mesmo que em grupo ser individual, fazendo o uso de múltiplos registros através da diversidade de recursos e métodos lúdicos.

Como pode ser visto nas falas das estudantes sobre os saberes do curso para a avaliação na educação infantil: Estudante C “A avaliação continua não apoiada em notas de provas, mas sim no desenvolvimento individual e progressivo”; Estudante D “avaliação não é feita por nota do aluno e sim comportamental e do conhecimento cognitivo que alcançou no decorrer do ano letivo”; e Estudante F “[...] precisa considerar a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, de modo a empregar múltiplos registros acerca do seu desenvolvimento. Desse modo, a avaliação é contínua, e para a Estudante G “A avaliação na educação infantil é realizada diariamente, observados pelos aspectos cognitivos das crianças através de recursos e métodos lúdicos”. Percebe-se que a avaliação se encontra mesclada entre atividades, brincadeiras, aprendizagem, desenvolvimento e o lúdico como facilitados dos métodos desenvolvidos.

As respostas apresentaram correlações entre os saberes acerca de proposta pedagógica, currículo, planejamento e avaliação. Essas temáticas de aprendizagem foram relacionadas aos componentes semelhantemente nomeados, como o saber relacionado ao planejamento ficou restrito a disciplina de planejamento educacional presente no curso, isso também ocorreu com os demais saberes.

Quando questionadas sobre os saberes do curso de Pedagogia acerca da construção de Propostas Pedagógicas teve-se respostas como a da Estudante A “Quando se acha na disciplina relacionando ao estágio se tem respostas boas para serem compartilhadas”. Atribuindo aos componentes de estágios os saberes sobre proposta pedagógica, levando em conta que os cinco componentes destinados a s práticas de estágios são compostos por uma parte teórica e outra prática, como consta no PPC de Pedagogia (2006) em seu objetivo as implicações teórico-metodológicos. Esses saberes não se encontrariam apenas no componente de Estágio Supervisionado II, destinado a educação infantil, mas nos demais estágios destinados a gestão, ensino fundamental 1º a 3º ano e 4º e 5º, seguido do Estágio na área de aprofundamento que se divide entre a opção em Educação Especial ou EJA.

Em outra atribuição aos saberes acerca da construção de proposta pedagógica tem-se a resposta da Estudante E “Planejamento de aula, de como

lidar com os alunos. Mais ainda ficou um pouco a desejar, pois são poucos os conteúdos sobre o assunto”.

Por mais que se realize a abordagem de proposta pedagógica no decorrer das experiências do curso essa é um tanto ambígua, possivelmente, por ser segundo Barbosa e Horn (2008) descaracterizada de modelo a ser seguido, se constituindo de processos de democráticos de decisões, para a posterior organização do trabalho pedagógico.

Mesmo ressaltando a existência de divergências entre a teoria e prática profissional, os pesquisados são unânimes em afirmar a necessidade e a importância da formação em Pedagogia para a Educação Infantil, pois o curso mostra os processos de ensino, as bases da atuação docente e os conhecimentos teóricos, passando-se assim a ter conhecimento acerca de leis, direitos e deveres e até mesmo ter o primeiro contato escolar por meio dos estágios.

Nessa perspectiva pode ser destacar a resposta da Estudante G ao ser questionada sobre a importância do curso de Pedagogia para atuação na educação infantil, “Acredito que sim, pois é o principal curso de formação para trabalhar com crianças, como também, é o único que realmente é voltado para a formação do docente, que ensina como o professor se prepara para lecionar.” (ESTUDANTE G, 2018). Corroborando com essa resposta destacamos a resposta da Estudante C também a essa pergunta que justifica a importância da formação em Pedagogia ao citar que esse “Traz o embasamento teórico que norteia uma prática eficiente” (ESTUDANTE C, 2018). Apontando que o curso é voltado para a formação profissional dando condições de saberes para a atuação docente de profissionais da educação infantil.

Retomamos, então, a defesa de que os professores sejam formados no curso em nível superior em Pedagogia, por entendermos ser esta a instituição que pode proporcionar uma formação com a qualidade almejada por uma sociedade mais igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido com o presente estudo nos fez reafirmar nossa crença inicial: da formação universitária como formação inicial para a atuação profissional na educação infantil. Os profissionais envolvidos nessa faixa etária da educação, desenvolvem em suas práticas diferentes saberes docentes, políticos, sociais, culturais e históricos que compõem a identidade profissional do pedagogo e as especificidades do mundo infantil.

As crianças brincam, imaginam, inventam, produzem cultura. Kramer (2007) aponta essas especificidades como uma das características mais fortes dessa fase da vida, mas, como foi exposto, para aprender e ensinar nessa faixa etária é preciso considerar a brincadeira e a interação como estratégia pedagógica. Sendo assim, nosso estudo possibilitou identificar que as profissionais formadas em Pedagogia consideram esses saberes sobre a proposta pedagógica, o planejamento, o currículo e a avaliação, como significativos na construção de sua identidade docente.

As crianças como foi discutido ao longo dessa pesquisa são sujeitos caracterizadas por suas singularidades e sua capacidade de produzir cultura. Os saberes acerca da proposta pedagógica, do planejamento, do currículo e da avaliação consideram essas singularidades e são observados no curso de maneira mais abrangente pelos componentes específicos para a abordagem da educação infantil, outros componentes curriculares também vieram a favorecer a construção de saberes por seu conteúdo que proporcionou a reflexão das relações sociais, biológicas, culturais e das próprias práticas de ensino e aprendizagem, apontando para a criança como sujeito social. Destacamos esses saberes como saberes pedagógicos de compreensão da realidade educativa e da construção de processos de ensino e aprendizagem.

Ao imergir na formação possibilitada pelo curso de Pedagogia identificamos saberes sobre a ludicidade, a formação da aprendizagem, a socialização, o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem através dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, construindo ao longo de sua formação universitária métodos e práticas favorecidos pelos saberes acerca das leis, direitos e deveres enquanto professor e enquanto



sujeito de interações com crianças adotando a interdisciplinaridade e a brincadeira como parte da formação infantil.

A educação infantil é entendida pelas estudantes com uma etapa da educação básica composta por especificidades sejam nos momentos de propor determinada intervenção atividade ou brincadeira, seguindo pelo planejamento e o que o currículo viria a contemplar para basear a eleição de estratégias, conteúdos e objetivos. Segundo as estudantes os profissionais dessa etapa da educação básica que estão inseridos no curso de Pedagogia têm em sua formação saberes pedagógicos- didáticos de reflexão e interação sobre a proposta pedagógica, o currículo, o planejamento e avaliação contribuindo de forma significativa na qualidade da educação infantil.

Os dados mostram que os componentes curriculares voltados a educação infantil precisam ser abordados com continuidade não apenas por esses componentes, pois como foi apresentado, a pesquisa indicou uma carência de componentes que abordam a educação infantil. Apontando ainda considerações a serem feitas sobre a formulação de atividades e materiais de suporte para serem explorados em suas reflexões e práticas.

A construção da formação profissional contempla a criança como centro do planejamento e isso como pode ser visto, foi resultado de um demorado processo. As teorias vêm delegar ao profissional autonomia, ao fundamentar em sua prática a diversidade de princípios que compreende a educação.

Desenvolver uma prática dessa natureza, por sua vez, requer dos professores, dos coordenadores, dos gestores, de todos que se envolvem na prática pedagógica, uma formação inicial e continuada em que concepções de criança, infância, educação infantil, aprendizagem, ensino, alfabetização e letramento sejam objetos de conhecimento trabalhados com intencionalidade, sistematicidade e sensibilidade. Esse é um desafio para Cursos de formação e formadores.

Ao investigar o curso de Pedagogia como campo de formação do profissional da educação infantil, identificamos saberes necessários a atuação docente como a valorização da diversidade, a contemplação em suas práticas da interdisciplinaridade, do lúdico como ferramenta indispensável para uma melhor acolhida por parte das crianças das propostas curriculares existentes, compreendendo a interação e a brincadeira com eixos norteadores da

organização institucional e de suas interações pedagógicas, formando assim, profissionais que carregam em sua identidade docente o respeito mútuo e às especificidades individuais e coletivas.

Concluimos que ao analisar os saberes profissionais propiciados pela formação no curso de Pedagogia, compreendemos o curso como um espaço propício a construção de saberes relevantes para o desenvolvimento de uma atuação que valoriza a qualidade da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula Pareira. GEBRAN, Raimunda Abou. **O curso de Pedagogia e o processo de Formação do pedagogo no Brasil:** percursos históricos e marcos legais. Artigo submetido em setembro/2013 e aceito em dezembro/2014. Holos, Ano 30. Vol.6.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil/** \_\_\_\_\_. –Porto alegre: Grupo A, 2008.

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. **Culturas infantis: contribuições e reflexões.** Ver. Dialogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645- 667, set/ dez. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19. 890 de 18 de abril de 1931. **Organização do ensino secundário.** Diário Oficial da União. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Decreto -Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939.**Dá organização à Faculdade nacional de Filosofia.** Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Decreto- Lei nº 8.558 de 07 de janeiro de 1946. **Cria cargos isolados de provimento efetivo no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde.** Diário Oficial da União. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-85584-janeiro-1946-416524-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em. 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF- 2001. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 16 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** PNE/ Brasília, DF- 2014. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. **Estudos pedagógicos superiores.** Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. **Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Reladoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) > Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 64/2006, de outubro de 2006. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do centro de Educação, Campus I, desta Universidade**. João Pessoa, PB: UFPB/CONSEPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 34/2004. **Elaboração e Reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação**. João Pessoa, PB: UFPB/CONSEPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Curso de Pedagogia**. João Pessoa, PB. Out. 2006. Disponível em: < [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1626698](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698) > Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**, v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**, v. 2, Brasília; MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**, v. 3, Brasília; MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. MEC/SEB- Brasília, DF. Vol. 2. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação de Educação Infantil: pelo direito de crianças de zero a seis anos à educação**. MEC/SEB- Brasília, DF. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mioloinfraestr.pdf>> Acesso em: 02 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 18 dez 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível superior e para a formação continuada**. MEC/CNE/CP. Brasília, DF. 2015. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alia=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 04 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. **Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Diário Oficial da União, Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm)> Acesso em: 19 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. **Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Diário Oficial da União, Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm)> Acesso em: 19 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 16 maio 2018.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1: Séculos XVI-XVIII/ Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos, (Org.). –Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca da identidade das profissionais de educação infantil. In: **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. **Estudos de avaliação na educação infantil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, Vol. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do socorro Lima Marques. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. /\_\_\_\_\_. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A docência na educação infantil**. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais/ Organizadora Gizele de Souza. – São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63 < acessado> 28 maio de 2018. file:///D:/DocumentosD/TCC/Legisla%C3%A7%C3%A3o/metodologia.pdf

GOMES. Marineide de Oliveira. **Em Formação de professores na educação infantil**/ Marineide de Oliveira Gomes.- São Paulo; Cortez, 2009.- (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

G1 Paraíba. Na Paraíba, 75% das crianças de até 4 anos não vão a creche ou escola. Disponível em :<<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/03/na->

paraiba-75-das-criancas-de-ate-4-anos-nao-vao-creche-ou-escola.html> acesso em: 10 de maio de 2018.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **Educação básica no Brasil**. In: Estrutura e funcionamento da educação básica. Vários autores. São Paulo, SP: Pioneira, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Convivendo com crianças de zero a seis anos**. In: O dia a dia na educação infantil/ Andrea Rapoport...[et al]. -2. Ed.- Porto alegre: Mediação, 2014, p.15 – 48.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In. BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações curriculares para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Moysés Kuhlmann Jr.- 7.ed. – Porto alegre: Mediação, 2015.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**/ Bruno Taranto Malheiros; organização Andrea Ramal. – [Reimpr].- Rio de janeiro: 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados/\_\_\_\_\_.-6.ed. –São Paulo: atlas, 2006.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. Evolução da Instituição Escolar. In. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Vários autores São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, p.36- 58.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. ABDIAN, Graziela Zambão. **Formação de professores: as diretrizes nacionais e o poder local**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 527-548, maio/ago. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Andando por creches e pré-escolas públicas**: construindo uma proposta de estágio. In: Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios/\_\_\_\_\_. (Org.). – Campinas, SP: Papirus, 2000.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da educação Infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização.** – Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, 1943. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** \_\_\_\_\_.3. ed.- São Paulo: Cortez, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)/** Otaíza de Oliveira Romanelli; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 40. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. 1944. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** Demerval Saviani- 11. ed. rev.- campinas, SP: Autores associados, 2011. - (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P.; DAVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP; Papirus, 2008. P. 13-21.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A Trajetória do curso de Pedagogia-** de 1939 a 2006. Cascavel, PR. I Simpósio de Educação. Nov. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita.** In \_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## APÊNDICES